

2. PLAN DE TRABAJO. METODOLOGÍA Y DISTRIBUCIÓN

2.1 DOCUMENTO MARCO GENERAL: Planteamientos que me hago como docente sobre el trabajo por competencias: representación mental

Otro cambio. Más papeles. Y todo seguirá igual

Dicen los historiadores que uno de los lemas de los ilustrados del siglo XVIII era: “Es necesario que todo cambie para que todo permanezca como está. Aguas viejas en odres nuevos”.

¿Es esto así ahora también? Seguramente lo será si así lo creemos, si queremos que nuestra interpretación de la nueva Ley de Educación se ajuste a un *laissez faire, laissez passer*. Para ello, ni siquiera es necesario leerse minuciosamente el Decreto y, menos aún, leerlo entre líneas. Si seguimos haciendo lo mismo de siempre obtendremos los mismos resultados, y habremos perdido la oportunidad de mantener un diálogo que, en los tiempos que corren, es como mínimo aconsejable.

La primera fase de ese diálogo pasa por ver qué nos aporta a los docentes el nuevo currículum y, tras un itinerario más o menos consensuado, decidir cómo plasmar sus implicaciones en nuestra práctica educativa. Un nuevo currículum no parte de cero ni debe ser considerado como un elemento aislado sin ninguna conexión con lo anterior a él. Por eso interesa sobre todo ver cuál es su valor añadido: de qué manera puede enriquecer nuestra práctica educativa para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado.

Este trabajo pretende reflejar ese itinerario desde el punto de vista de una docente que se cuestiona qué hacer a partir del planteamiento del trabajo por competencias y, sobre todo, por qué y cómo. Es por ello por lo que la ruta seguida se plantea como un camino de preguntas y respuestas (que no soluciones) que cualquier docente puede hacerse ante tal tesitura:

1. Punto de partida: mi trabajo en el aula. Primera representación mental
2. ¿Cuál es mi relación como docente con el nuevo currículum?
3. Mis primeras impresiones: ¿con qué me quedo?
4. ¿Cómo llevarlo a la práctica? Necesito ampliar. Aspectos clave para su aplicación en el aula
5. Y en todo esto, ¿cuál deber ser mi papel como profesora?
6. Primera conclusión: Fases seguidas en la aplicación práctica del planteamiento pedagógico anterior.
Segunda representación mental
7. Segunda conclusión: decidir cómo evaluar el proceso del trabajo por competencias
8. Esquema de síntesis teórico-práctica
9. Como resultado de todo ello, ¿Qué esquema puedo diseñar de mi representación mental? Esbozo global de los bloques (trimestrales) de ‘familias de situaciones’
10. Diagrama representativo global

1. Punto de partida: mi trabajo en el aula. Primera representación mental

*“Como enseñes, así aprenderás;
como aprendas, así enseñarás”*
Virgilio

Antes que docentes, hemos sido estudiantes, y todos recordamos a la mayoría de aquellos profesores y profesoras que formaron parte de nuestro periplo académico. A algunos les guardamos especial cariño, bien por su personalidad y el trato que nos dispensaban, bien porque consideramos que nos enseñaron mucho y bien, o por ambas cosas.

Probablemente cuando decidimos dedicarnos a la docencia pensamos en algunas de estas personas como posibles patrones de actuación, o precisamente como anti-modelos de lo nos gustaría ser. Y entonces es cuando, casi de manera inconsciente, reproducimos un mapa mental que encierra nuestras creencias sobre qué es enseñar. A esto le llamaremos la primera fase.

La segunda empieza cuando ponemos en práctica esas creencias adquiridas previamente como sujetos que reciben una formación. Y, si todo va bien, llega un momento en que se produce una crisis que supone el paso a la tercera fase. Posiblemente la palabra ‘crisis’ no se ajuste del todo ni en todos los casos a lo que queremos manifestar con ello. Nos referimos a ese punto de inflexión en el que nos cuestionamos si lo que estamos haciendo podría mejorarse y nos planteamos si sabremos cómo hacerlo. Porque la enseñanza no puede entenderse nunca como un proceso lineal, inamovible y repetitivo que se inicia en septiembre y finaliza en junio: lo mismo un año tras otro; sólo cambian las caras de nuestro público.

Pero nuestro público cambia, la sociedad cambia, de la misma manera que lo hacemos nosotros también como personas. Y eso no pasa desapercibido, y mucho menos en el aula. Puede que empecemos ajustándonos a lo que nos marca el libro de texto que en algunos casos ni siquiera habremos elegido nosotros:

Tema 1: yo explico la teoría; vosotros y vosotras me escucháis en silencio y vais preguntándome las dudas que os surjan. Después, individualmente y en silencio, contestáis a las preguntas que aparecen sobre el tema y hacemos más actividades para acabar de consolidar esos conocimientos. Puede que os pida un trabajo sobre lo que hemos visto y, finalmente, haremos un examen en el que me tendréis que demostrar vuestros conocimientos. Una vez hecho y corregido, pasamos al tema 2...

Yo también empecé más o menos así, pensando que mi éxito como profesora radicaba en el porcentaje de temas del libro que era capaz de trabajar en clase, en la cantidad de redacciones que les mandaba para hacer en casa y en las notas obtenidas en los exámenes, que hacían media con el resto de los trabajos. En un momento dado me pregunté si lo que estábamos haciendo tenía sentido, si mis alumnos y alumnas aprendían en mis clases. Y empecé a hacer algunos cambios. Primero fueron tímidos (cambiar el orden de los temas del libro, preparar actividades diferentes,

hacer exámenes donde demostraran otras capacidades...) y, poco a poco, me fui animando al ver los resultados de esos cambios. Así pasé a la tercera fase.

Empecé a leer artículos y libros sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y a comentar las nuevas ideas con compañeros y compañeras de mi departamento o de otros institutos. Intercambiamos impresiones y decidimos coordinarnos: preparábamos secuencias didácticas y/o actividades para nuestras clases con el propósito de ayudar a nuestro alumnado a mejorar. Primero nos centramos en proyectos pequeños, abarcables y concretos: cómo trabajar la expresión escrita, qué hacer para que distingan las categorías gramaticales, cómo abordar la sintaxis sin que llenemos la pizarra de oraciones analizadas, cómo fomentar en ellos el gusto por la lectura... Sólo cuando veíamos que estos pequeños cambios merecían la pena, nos aventurábamos a intentar el siguiente.

Así, a lo largo de los años, fui incorporando nuevas estrategias en las que mi alumnado se implicaba y participaba de manera más activa y, lo que era más importante para mí: aprendía más. Y creo que lo hacían porque no se trataba sólo de memorizar contenidos para reproducirlos en un examen. Siempre me ha resultado descorazonador el hecho de comprobar que, para muchos de nuestros estudiantes, el resumen de un curso sea “tema visto= tema olvidado”: una cosa menos. Cuando debería ser precisamente una cosa más.

Y pasamos a la cuarta fase, aquella en la que vamos comprobando que, echando la vista atrás, nos hemos ido adaptando más o menos a las necesidades educativas del alumnado. El concepto de nuestro trabajo se ha transformado, pues la perspectiva de una enseñanza puramente transmisiva ya no nos convence. Seguimos queriendo enseñar, pero nuestro papel en el aula va más allá que el de experto en el tema que instruye únicamente en conocimientos según la ruta prefijada por un libro que, a su vez, se ajusta a los decretos oficiales. Y hemos aprendido mucho, también de nuestros alumnos y alumnas. No siempre hace falta un examen escrito para que nos demuestren cosas.

Mi última pregunta de reflexión sobre mi trabajo me la planteé cuando comprobé que un grupo de 2º de bachillerato con unos resultados académicos excelentes (vaya, una muy buena promoción) no fue capaz de coordinarse para organizar su propio viaje de estudios. Resultado: no fueron a ninguna parte. ¿Qué fallaba aquí?

En esta tesitura de cosas aparece el nuevo currículum, aquel que habla de competencias.

Lo leo, pues, como docente que busca ese valor añadido que pueda orientarme en el progreso de las fases aludidas por las que he ido pasando.

Lo leo, por lo tanto, con lupa, haciendo un primer contraste entre mi concepto de la enseñanza y lo que este decreto puede aportarme.

Lo leo, finalmente, con la esperanza de obtener resultados positivos. En definitiva, para acabar de entender qué más puedo hacer en el aula para contribuir a la formación de personas competentes. Será este un segundo contraste que desembocará finalmente en el diseño de un curso enfocado con una mirada competencial.

2. ¿Cuál es mi relación como docente con el nuevo currículum?

Ante los profundos cambios culturales (el acceso a la información es universal, pero hay que saber qué buscar y comprenderla), sociales (una sociedad democrática necesita personas capaces de analizar críticamente la información y saber actuar) y económicos (preparación para cambiar de trabajo, colaborar en equipo y tomar decisiones), se hace necesario que se abra paso un modelo de enseñanza que responda a la complejidad que todo ello representa. Si miramos la evolución diacrónica de los *currícula*, veremos que éstos han recogido conocimientos académicos más que habilidades, fruto del peso de los valores teóricos de nuestra cultura.

Ante la necesidad de superar el aprendizaje memorístico de conocimientos, emerge un enfoque alternativo: la enseñanza basada en las competencias para el total desarrollo personal y profesional. Mantener un buen diálogo entre la realidad compleja y el conocimiento, saber elegir y aplicar de forma competente este conocimiento para resolver e interpretar aquella realidad son acciones equivalentes a herramientas de ayuda tanto cognitiva como estratégica. Por ello, se convierten de manera automática en objetivos generales y, por ello también, han de enseñarse, pues no basta con ser grandes conocedores o ser muy hábiles; hay que añadir la necesidad de ser unas personas competentes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, buscamos una definición de ‘competencia’ que se ajuste a esta manera de entender las cosas. Entre las muchas que se han dado, destacamos estas dos:

“Capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles; se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia...” (Eurydice, 2002)

“Una persona es COMPETENTE cuando hace cosas con los conocimientos que tiene (el conocimiento está implícito en la competencia pero no la caracteriza).” (Carretero, 2007).

¿Qué creo que comporta, según leo en el currículum?

Hablar de competencias debería significar una oportunidad para que el alumnado pueda aprender mejor, haciéndole protagonista de su aprendizaje. Las **opciones pedagógicas** adecuadas para tal efecto son las siguientes:

- **Transversalidad:** contextos globales de aprendizaje. Enfoque interdisciplinario de las áreas.
- **Funcionalidad:** aplicación de los aprendizajes en diferentes situaciones y contextos reales, concretos y próximos al alumnado.

- **Autonomía del alumnado:** estrategias didácticas que hacen al alumnado protagonista de su aprendizaje y lo preparan para continuar aprendiendo.
- **Interacción:** diseñar contextos de aprendizaje cada vez más basados en el diálogo y en la comunicación.

3. Mis primeras impresiones: ¿con qué me quedo?

Mi primera impresión, seguramente coincidente con la de la mayoría de los docentes, es que adquiere especial importancia el enfoque metodológico. Pero éste no se da porque sí: obedece a una base conceptual que lo justifica y argumenta en términos pedagógicos. Tampoco se sustenta sin unos instrumentos que sirvan de soporte y de orientación didáctica al mismo tiempo. Por ello adquiere especial relevancia la existencia de un esquema¹ que recoge las tres ramificaciones del modelo didáctico-pedagógico subyacente al trabajo por competencias:

LA METODOLOGÍA	LA BASE CONCEPTUAL	INSTRUMENTOS
-La actividad como base del aprendizaje: actividades ‘prolépticas’ -Trabajo en la complejidad - Hablar para aprender - Trabajo cooperativo /colaborativo - Evaluación continua y compartida - Autonomía de la persona que aprende - Orientación y acción tutorial - Tratamiento de la diversidad - Uso de las tecnologías: TAC...	-Teorías del aprendizaje relacionadas con el Constructivismo Social - Educación crítica - Apropiación y autorregulación - Pedagogía dialógica	-El docente como ‘mediador’ -El <i>andamiaje</i> en sus diferentes niveles -Tecnologías: TIC / TAC -Hablar para aprender: Interacción

Con este esquema como orientación del trabajo por competencias, me puedo hacer una idea sobre el contexto global en el que se ajusta esta manera de trabajar en el aula: la importancia de la interacción, de trabajo cooperativo, de la comunicación como herramienta de aprendizaje, etc. Pero para saber con certeza qué distancia puede haber entre lo que ya hago en el aula y lo que podría mejorar necesito más información sobre aspectos que me parecen claves antes de empezar a diseñar una propuesta de actuación.

¹ Extracto del material elaborado por el Grup Tècnic de Pràctica Reflexiva, creado desde el Àrea de Programes de Formació del Departament d’Educació bajo la coordinación de Rosa Maria Palacios y dirigido por Olga Esteve y Zinka Carandell. De aquí en adelante aparecerá citado como GTPR.

4. ¿Cómo llevarlo a la práctica? Necesito ampliar. Aspectos clave para su aplicación en el aula

De lo que contemplo en el esquema anterior, focalizo mi atención en aspectos que guiarán mi actuación en el aula:



CONCEPTOS CLAVE:

I. ANDAMIAJE²

Desarrollar competencias sólo es posible si se crean situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la construcción compartida del conocimiento entre profesorado y alumnado.

Una de las primeras implicaciones de esta perspectiva radica en la gran importancia de los mecanismos de comunicación: en el transcurso del diálogo se va construyendo una base del conocimiento compartido. El profesor aporta la estructura de soporte y la guía, las pistas, para que el alumno aprenda a controlar lo que va descubriendo. En este proceso se ajusta la estrategia pedagógica del **andamiaje**.

Según el diccionario de la RAE, 'andamiaje' es la '*Estructura exterior desde la que se organiza y se configura una construcción intelectual, política, analítica, etc.*'

En términos educativos, la ayuda exterior viene proporcionada por el profesorado, como hemos visto, y debe servir para la configuración de la construcción del conocimiento conjunta (co-construcción, por lo tanto). Evidentemente, el andamiaje ha de ser temporal, desapareciendo cuando el aprendiz va tomando el control de la actividad y domina la realización de la tarea.

² O. Esteve y GTPR (ver apartado bibliografía)

Para que el andamiaje pedagógico sea eficaz, se ha de trabajar desde tres niveles (van Lier 1998):

- **Andamiaje macro.** Comprende el currículum: planificación a largo plazo de las actividades de clase.
- **Andamiaje meso.** Se ocupa de la planificación de las actividades, pero a un nivel más inmediato: secuenciación a lo largo de un trimestre para conseguir los objetivos propuestos.
- **Andamiaje micro:** trabajo interactivo de cada momento de la clase concreta. Se toman las decisiones pertinentes según vayan surgiendo las necesidades de los aprendices.

II. AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN

En este proceso, el alumnado no es un elemento pasivo, sino todo lo contrario: protagonista activo de su aprendizaje. Por ello, liga con otros de los aspectos clave del trabajo por competencias: **autonomía y autorregulación**. Una estrategia básica en la regulación continua de los aprendizajes es enseñar a los alumnos a ser autónomos y a irse construyendo un modelo personal de acción.

Este concepto de enseñanza contempla el conjunto de habilidades que favorece el desarrollo autónomo, aquel proceso que permite responder a una demanda con éxito y sin depender de los demás. Entendida la autonomía como una habilidad, ésta puede ser adquirida y entrenada, para lo cual se proponen tres etapas (Anderson, 2001):

- a. **Etapla cognitiva de la adquisición de habilidades:** el aprendiz trabaja siguiendo instrucciones, representando muchas veces el conocimiento en forma verbal.
- b. **Etapla asociativa de la adquisición de habilidades:** la habilidad realiza una transición de un uso lento y deliberado del conocimiento a una representación más directa de lo que debe hacer.
- c. **Etapla autónoma de la adquisición de habilidades:** la habilidad se automatiza. Se reduce la participación cognitiva con la práctica y se mejora la velocidad de ejecución.

Sabemos que no es fácil conseguir la autonomía del alumnado, acostumbrados como estamos a jugar un papel de transmisores de conocimiento básicamente y a considerar que el trabajo autónomo y/o en grupo colaborativo puede ser en muchos casos sinónimo de caos. Además, como señalan Sinclair et al. (2000), la autonomía total es un objetivo demasiado idealista; más bien deberíamos centrarnos en los distintos grados de autonomía que se pueden alcanzar. Éstos son inestables y variables porque, como es sabido, los factores sociales y afectivos ejercen una influencia directa en los procesos de aprendizaje. Pero podemos seguir algunas orientaciones. Plana y Gallardo (2006) recomiendan utilizar las siguientes habilidades de autorregulación:

1. **Previas a la acción:**

- a. Identificación de las demandas: el alumno debe tener la capacidad de captar “qué” es lo que se le está solicitando
- b. Autodeterminación de objetivos y criterios a lograr: permiten visualizar la demanda en una posible acción.
- c. Planificación de la acción: el alumno se plantea “cómo lo va a hacer”, qué alternativas utilizar y cuál es la mejor. Prevé consecuencias y elabora una solución

Jorba y Casellas (1996) insisten en que la comunicación de los objetivos debería ser la finalidad de la primera actividad de cada secuencia de la unidad didáctica.

[...] En cada etapa del proceso de aprendizaje los objetivos explicitados por el docente son traducidos por cada alumno según sus representaciones anteriores y de una forma compatible con los medios de los que disponía en ese momento para lograrlos. Así pues, al iniciar la secuencia, cada alumno, según sus estructuras de acogida, pero también como consecuencia de las interacciones que se producen en el aula, interpretará de una manera diferente el mensaje transmitido.

Entre los instrumentos que se muestran útiles para obtener indicadores sobre la percepción que tienen los alumnos sobre los objetivos que se les proponen y su evolución se pueden citar: los mapas conceptuales, los contratos didácticos, los diarios de clase, las actividades de verbalización.

2. Durante la acción:

- a. Dirección de la acción: instrucciones, capacidad de dirigir y guiar las acciones, en especial en el inicio de su aprendizaje. El lenguaje es útil para guiar y controlar la conducta.
- b. Autoobservación
- c. Autoevaluación continua y rectificación de errores

Jorba y Casellas hablan del dominio de las operaciones de anticipación y planificación de la acción:

La anticipación es como una predicción sobre el resultado, antes de llevarlos a la práctica, que se obtendrá si se realiza un acto concreto o sobre la importancia de seguir un camino determinado para llegar al objetivo propuesto.

Esteve (2009) nos remite a la *prolepsis*, base de la propuesta pedagógica de Van Lier (1996), y nos recuerda que se trata de la *actuación por parte del docente que consiste en presumir que los alumnos ya son capaces de llevar a término la tarea, aunque todavía no se les haya dotado de todos los recursos para ello, y por tanto actuar como si éstos ya tuviesen en su interior todos los conocimientos para realizarla*. El docente, por tanto, deberá adelantar las ayudas para que el alumno desarrolle dicha tarea con éxito: creando y mostrándole de forma explícita una secuencia predecible de los pasos necesarios para conseguir los objetivos planteados.

La planificación (Jorba y Casellas, 1996) es la elección de un orden determinado de realización, es un plan de trabajo, que evolucionará y se modificará bajo el control de los resultados del recorrido. Planificar

implica combinar tres elementos: el objetivo o finalidad fijada, las operaciones o acciones y las condiciones internas de realización.

Una persona que aprende necesita representarse la acción desplegada con todas las acciones intermedias que son necesarias para lograr el resultado pretendido. El experto no tiene esta necesidad porque muchas acciones intermedias ya las tiene interiorizadas. Eso provoca que, a menudo, el docente, al ser experto en la materia que enseña, se olvide de esta necesidad del que aprende y no propicie situaciones pedagógicas que conduzcan al aprendizaje de las diferentes acciones necesarias para cumplir la tarea propuesta. Esto provoca que los estudiantes que no sean capaces de suplir esta carencia encuentren obstáculos considerables para alcanzar los objetivos propuestos.

3. Después de la acción:

- a. Autoevaluación final: terminada la acción, el alumno contrasta el resultado con los objetivos iniciales y emite un juicio respecto a ello.
- b. Autorreforzamiento: habilidad para encontrar por uno mismo reforzadores positivos. Debe ir unida a la autoevaluación tanto en su ejecución como en su desarrollo.

A este respecto, Jorba y Casellas insisten en la necesidad de que los criterios de evaluación que el profesor utiliza deberían ser conocidos e interiorizados por todo el alumnado.

En este sentido, constituyen una pieza clave de todo el dispositivo pedagógico: la autoevaluación, la evaluación mutua y la coevaluación (estudiante / profesor). Los instrumentos para conseguirlo pueden ser muchos de los usados para la representación de los objetivos.

En resumen, entendemos que para entrenar las habilidades de autorregulación de nuestro alumnado entran en juego los siguientes elementos:

<ul style="list-style-type: none">• Habilidades metacognitivas• Modelos de resolución de problemas• Práctica guiada• Desvinculación graduada de los apoyos externos facilitados por el profesorado (andamiaje)	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es mi problema?• ¿Qué tengo que hacer para solucionarlo?• ¿Cómo lo estoy haciendo?• ¿Cómo lo hice? <p>ESCUCHO, MIRO, PIENSO, ACTÚO</p>
---	---

Se trata, por consiguiente, de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas.

Vemos, además, que todo lo anterior exige asimismo la presencia de dos aspectos imprescindibles: una consciencia y una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva, y la dimensión metacognitiva. Para que ambas se integren en el objetivo de la consecución de la autonomía por parte del alumnado no podemos pasar por alto en la práctica docente lo que apunta Esteve³:

A. Se trata de elaborar un procedimiento metodológico que permita integrar la experiencia y los conocimientos que posee cada individuo (aprendiz) con campos de conocimiento y competencias nuevas, mediante la interacción entre todos los miembros de este contexto (co-construcción de conocimiento). Para ello, las prácticas docentes tendrían que situarse en lo que se denomina **Zona de Desarrollo Próximo** (Vygostky 1978), que hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros individuos.

B. La actuación externa, por lo tanto, **aun siendo presencial**, debe entenderse necesariamente como una actuación que, de una forma planificada y sistemática, oriente y guíe, en la dirección prevista en las programaciones oficiales (Onrubia 1993).

Ese acompañamiento activo por parte del docente (que representa a la persona experta) que se da mientras que las personas que aprenden intentan realizar la tarea nos remite de nuevo al concepto del 'Buen andamiaje pedagógico'. En el esquema que presentamos a continuación se reflejan las acciones, instrumentos y estrategias que pueden servirnos para pasar de la observación a la conceptualización, en aras de la consolidación del andamiaje que se va creando con la aplicación de estas fases.

³ Ver en el apartado de bibliografía el artículo de O. Esteve sobre "El discurso indagador"

La co-construcción de conocimientos nuevos y la adquisición de competencias a partir del andamiaje pedagógico⁴

	ACCIONES	INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS	
Previamente: preestructuración, planificación de la secuencia de actuaciones a partir de la concreción de los objetivos que quieren alcanzarse.			
Interacción contingente ⁵ : dinamización de las sesiones de clase involucrando e implicando a los aprendices en su proceso de aprendizaje, entendido éste como	E	Observación de las EXPERIENCIAS y los conocimientos previos.	-Preguntas (relacionadas con la anticipación, la prolepsis y la contingencia): abiertas; <i>invitan a razonar, justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias del alumnado, para forzarlo a buscar en su mente conexiones con conocimientos ya adquiridos</i> (Carretero y Esteve, 2006). -Verbalización del diálogo interno -Lluvia de ideas
	S	ESTRUCTURACIÓN de las primeras impresiones, haciendo agrupaciones lógicas.	- Creación de mapas conceptuales a partir de la verbalización de experiencias y reflexiones que han surgido en el grupo (conocimiento compartido).
	E	ENMARCACIÓN de los aspectos en los cuales quiero trabajar.	- Agrupación de los conceptos en un marco superior (más especializado o ajustado a la teoría) que pueda ayudar a la focalización de los aspectos que pretenden trabajarse. Información relevante compartida.
	T	TEORIZACIÓN (individual o cooperativa) y ampliación de nuevos conocimientos. Contraste entre éstos y los ya existentes.	-Relación dialéctica entre el trabajo individual y el grupal (Carandell y Esteve, 2008). - Aprender interactuando e interpensando (Mercer, 2001): pedagogía dialógica. - Andamiaje docente-aprendiz extendido a la acción de cualquier otro participante (colectivo).
	E	Conclusiones que permiten aplicar las competencias adquiridas e inicio de un nuevo ciclo (nueva acción pedagógica), que parte de nuevo de la observación de EXPERIENCIAS .	- Aplicación en situaciones reales y distintas, tantas veces como sea necesario, acompañadas de las ayudas específicas en función de las posibilidades y características de cada uno de los alumnos.

Para que esto sea posible, los docentes debemos movernos dentro de lo que se denomina ajuste a la ayuda pedagógica, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo* y de asistencia en ellas.

¿Cómo crear Zonas de Desarrollo Próximo?

⁴ ESET: ficha de trabajo diseñada por Z. Carandell y O. Esteve (Proyecto Comenius) y aplicada como documento interno del Plan de Formación en Práctica Reflexiva del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

⁵ Carretero (2004); Mercer (2001) y van Lier (1996): citados por Esteve en su artículo en *Cuadernos* (2009)

Según Onrubia, la ayuda pedagógica “debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas”. Para llegar a alcanzar

el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia ofrece un listado orientativo de posibles actuaciones:

1. Insertar, en el máximo de lo posible, la actividad puntual del alumno en el ámbito u objetivos más amplios en los cuales esta actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
2. Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos son, en un primer momento, más escasos o poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas.
4. Establecer un equilibrio entre el currículum externo, el establecido por la programación, y el interno, que es el que aparece “sobre la marcha”, a partir de la actuación de los alumnos y de las necesidades que vayan surgiendo.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, tanto con un nivel de ayuda bajo como a partir de la utilización de recursos y ayudas estratégicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma.
6. Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia, es decir, para enseñar y aprender.

De todo lo dicho hasta ahora podemos concluir que la concepción de la enseñanza que se desprende del modelo de trabajo por competencias otorga un papel fundamental a las estrategias pedagógicas dirigidas a la co-construcción de conocimiento y al andamiaje colectivo. Sólo así facilitaremos no sólo la adquisición de competencias sino también la autorregulación del aprendizaje. Y esto no es posible si no se hace mediante la **interacción** social, a través de la cual los individuos desarrollan sus saberes (conocimientos y competencias).

III. INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA. PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Como acabamos de apuntar, la **interacción** adquiere un papel relevante en el proceso de construcción [compartida] del nuevo conocimiento. Dicho papel se adscribe en la creencia de que la educación es

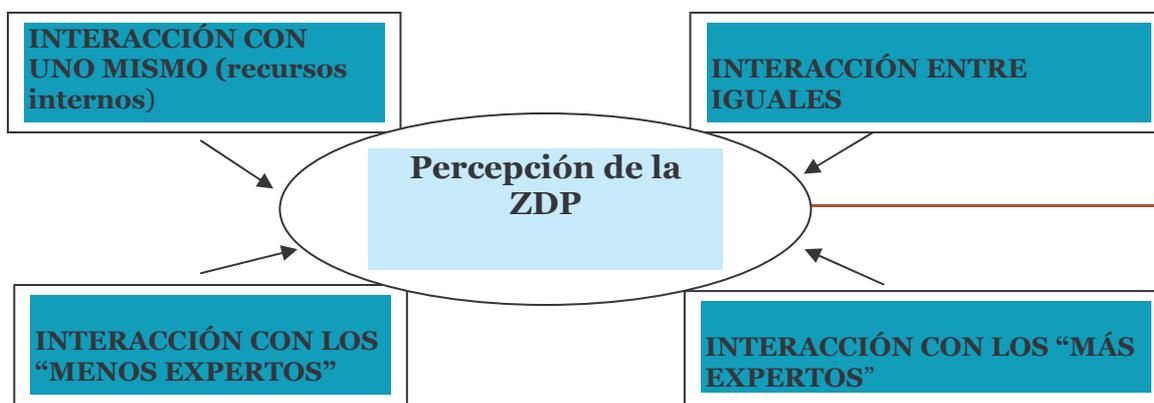
un proceso de reciprocidad: enseñar implica conversar, según los presupuestos del enfoque sociocultural vigotskiano (Vigotsky) y postvigotskiano (Lave, Rogoff). Esteve nos explica que según estos autores, en el campo del desarrollo cognitivo que se da durante el aprendizaje, aparecen como palabras clave los conceptos de *autorregulación*, *internalización* y *apropiación*.

- **INTERNALIZACIÓN:** una persona que aprende se apropia de aquello que le va mejor y lo hace suyo.
- **APROPIACIÓN:** se trata de participar en una comunidad de prácticas (en este caso, el aula) que posibilita que el que aprende se apropie del conocimiento compartido y lo interiorice.
- **AUTORREGULACIÓN:** enseñar a autorregularse significa traspasar paulatinamente el control de las tareas de aprendizaje a la persona que aprende.

En este contexto, la lengua se convierte en un instrumento de mediación: hablar para aprender, compartiendo y participando; pero ¿con quién y cómo?

Para responder a estas preguntas, hemos de hablar de los diferentes tipos de interacción que deberán activarse en la gestión de un aula que trabaja por competencias. La interacción incide directamente en la percepción de la ZDP de la que hemos hablado antes, percepción que ha de ser bidireccional (profesorado-alumnado).

A modo de síntesis, presentamos el siguiente esquema (Esteve, a partir de las ideas de Van Lier, 2003):



Veamos ahora en qué consisten estos tipos de interacción:

INTERACCIÓN ENTRE IGUALES. *Me servirá para plantear el trabajo en pequeños grupos*

Para que ésta se produzca, deben estar presentes un conjunto de reglas básicas que Mercer (2001) define como características de la 'conversación exploratoria': se comparte toda la información que es relevante; el grupo busca alcanzar un acuerdo; el grupo asume responsabilidad sobre sus propias decisiones; antes de tomar decisiones se discuten las alternativas; de todo el mundo se espera que

razone sus palabras; de todo el mundo se espera que acepte el reto que para él mismo supone lo que dice; todos los compañeros del grupo alientan a sus compañeros para que intervengan.

A estas reglas, Carandell y Esteve (2008) añaden otro componente a su juicio básico: la importancia de una relación dialéctica entre el trabajo individual y el grupal. Con ello, las autoras se refieren a la necesidad de dejar espacio, dentro del trabajo en grupo, para pequeñas fases de reflexión individual.

Se trata de fomentar en cada individuo procesos cognitivos superiores a través de la interacción entre iguales, que incluye un diálogo o intercambio entre puntos de vista o marcos de referencia diferentes y ayuda a la reestructuración de los propios pensamientos.

Podría decirse que se sitúa a los alumnos en el rol de investigadores. Una vez hayan descubierto aspectos nuevos para ellos, es el profesor o la profesora quien sistematiza.

INTERACCIÓN CON UNO MISMO *Me servirá para plantear el trabajo individual*

Su función principal es la de dar forma y controlar los pensamientos propios, razonar, planificar una acción, regular el comportamiento, resolver problemas, recordar, etc.

Es la primera verbalización del 'diálogo interior' que tiene lugar a partir de la pregunta: *Si comparo lo que hago ahora con lo que hacía antes, ¿qué soy capaz de hacer mejor?*

El alumno compara lo que hace ahora y lo que hacía antes y se cuestiona lo siguiente: *¿Qué me ha ayudado a mejorar?* Para ayudarle a responder, existen una serie de instrumentos como: las pautas metacognitivas, el portafolios, las tutorías planificadas, las hojas de autoevaluación, etc.

INTERACCIÓN ENTRE EXPERTO-NO EXPERTO *Me servirá para plantear mi gestión del grupo-clase*

Además de lo recogido anteriormente, hemos de hablar de dos procedimientos que posibilitan este tipo de interacción: *contingencia* y *prolepsis*

CONTINGENCIA (*interacción contingente*, Van Lier 1996)

El docente manipula y dinamiza las sesiones para llegar a los objetivos que tiene prefijados, pero también interactúa y sigue la orientación que la sesión va tomando. Internamente sigue un diálogo flexible y va decidiendo cuál es el mejor camino, igual que ocurre en una conversación 'natural'.

El más experto es capaz de conectar el propio comportamiento con el menos experto. Y así ajusta el grado de soporte que presta en la interacción a cómo el menos experto responde en cada momento a estas ayudas.

La contingencia parece ser un factor condicionante para involucrar e implicar a los aprendices en el proceso de aprendizaje porque sigue un proceso conversacional en el cual:

- a) Se alude a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos
- b) Se crea, gracias a que se basa en la recogida continua de las intervenciones de los alumnos,

una expectación hacia contenidos nuevos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo.

Una de las estrategias para fomentar la interacción contingente parecen ser las preguntas, que han de ser abiertas e ir acompañadas de otras estrategias discursivas dirigidas a ayudar al aprendiz a situarse, a favorecer la continuidad. Las experiencias anteriores deben proporcionar las bases para dar sentido a las siguientes. Construcción conjunta del conocimiento en una comunidad cuyos miembros son tratados como “expertos potenciales”

PROLEPSIS: (Van Lier, 2004)

El procedimiento proléptico sitúa a los aprendices en un contexto en el cual el profesor asume (o pretende asumir) que ellos ‘saben más de lo que en aquel momento son capaces de hacer’. Por eso, el docente no empieza ‘explicando’ sino incorporando una tarea o actividad para que *hagan, piensen*. Y el docente deberá recoger los resultados de esta primera acción para hacer avanzar en la construcción del conocimiento. Para ello, el más experto deberá en su intervención pedagógica:

- hacer emerger el conocimiento previo del alumno a partir de preguntas-guía
- ofrecerle ayudas en forma de *pistas* de tal suerte que éste llegue por sí mismo o en colaboración con iguales a solucionar los conflictos lingüísticos generados por la tarea.

Se trata básicamente de utilizar estrategias que propicien *prácticas de indagación* y activen estrategias de inferencia y deducción.

Y así, partiendo de la experiencia y de la reflexión de los estudiantes, hace que emerjan los objetivos como si los alumnos ya tuviesen todos los conocimientos en su interior y el docente sólo fuese el instrumento para hacerles tomar consciencia de lo que ya saben. Toda una estrategia.

Por lo tanto, para que todo lo apuntado hasta ahora pueda darse en un contexto de aprendizaje, las **actividades** programadas han de ser **prolépticas**.

IV. ACTIVIDADES PROLÉPTICAS⁶

Una vez hemos visto en qué consiste la prolepsis, queda por matizar nuestra actuación como docentes en este procedimiento. Para que se hagan evidentes y explícitos los conocimientos del alumnado a medida que lo vayamos implicando en la actividad, la tarea ha de ser planteada como **reto cognitivo**

⁶ Reproducimos aquí las palabras de O. Esteve respecto a las actividades prolépticas (ver apartado de bibliografía).

(por encima de su nivel actual de competencia). El docente debe prever las ayudas necesarias para resolverla, para lograr los objetivos ligados a ella. Para ello:

- Se presentará una SECUENCIA de los pasos necesarios para conseguir los objetivos planteados (el profesor conoce el final al que lleva la actividad).

- La tarea presentará un planteamiento dialéctico que va DE LO GENERAL A LO PARTICULAR. El primer paso para ello es la contextualización. También se da la necesidad de “desmenuzar” los elementos que componen el total, ya que hablamos de actividades analíticas: descubrir, inferir qué se esconde tras los diferentes conceptos.

Para llevar este procedimiento a cabo, empezaremos por hacer emerger en el alumno una toma de conciencia sobre todo aquello que ya sabe o de aquello que sabe hacer. Ello le sirve para activar el conocimiento previo (en el sentido de lo que ‘uno es capaz de hacer’) y crear así una expectativa hacia la información y los contenidos nuevos, consiguiendo relacionar lo propio, lo ajeno y lo compartido. Las **preguntas** se erigen como uno de los instrumentos de mediación más idóneos, justamente porque pueden hacer avanzar desde unos primeros niveles de concienciación sobre lo que uno ya sabe o es capaz de hacer hacia niveles superiores en los que va entendiendo la manera como puede avanzar mejor en el aprendizaje. Es importante resaltar que el tipo de pregunta que parece más idóneo tiene unas características específicas:

- Nunca se trata de preguntas de respuesta sí/ no sino de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias de los aprendices.
- Una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, las preguntas parten, en muchas ocasiones, de la aportación hecha por algún aprendiz o por un grupo de aprendices; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de las aportaciones individuales.
- A menudo, estas preguntas se caracterizan por apelar a la memoria de los aprendices intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos (*¿Qué relacionáis con...? ¿Cómo definirías...? ¿Hay algo familiar en este enunciado...?*) Con ello se insta al aprendiz a esforzarse a buscar en su mente conexiones con conocimiento ya adquirido. Asimismo sirve para que el alumno tome conciencia de la propia Zona de Desarrollo Próximo.

Además de este tipo de preguntas, otros **procedimientos prolépticos** son:

- Rebotar la intervención o la propuesta de algún aprendiz a modo de pregunta al resto de la clase.
- Aprobar o dar muestras de aprobación.

- Pedir que se razone o justifique una opción: sirve para entrever el camino mental que han seguido los alumnos para llegar a la solución con la finalidad de que tomen conciencia tanto del estado actual de sus conocimientos como del estado potencial (hacia dónde van avanzando).
- Recapitular: repasar brevemente experiencias conjuntas anteriores para encajar y contextualizar la actividad presente.
- Resumir las ideas que han surgido en el grupo.
- Suscitar: normalmente adopta forma de pregunta y es el intento por parte del más experto de que los aprendices aporten alguna información adquirida en el proceso de aprendizaje.
- Reformular: tras obtener respuesta de un aprendiz, la reformulación es la repetición de un enunciado con otros recursos lingüísticos.
- Incentivar al aprendiz a reflexionar y discutir sobre lo que ha ocurrido en el grupo durante una determinada actividad.
- Exhortar a los aprendices a que se fijen como objetivo hacer una ordenación o clasificación por categoría de una compilación de las ideas surgidas.

En definitiva, podríamos sintetizar lo que hemos expuesto de esta manera:

En la **construcción compartida del conocimiento** (profesorado-alumnado) adquieren gran importancia los **mecanismos de comunicación**



Aquí se sitúa la estrategia pedagógica del **andamiaje**, ya que se trata de elaborar un procedimiento metodológico que permita integrar la experiencia y los conocimientos que posee cada individuo (aprendiz) con campos de conocimiento y competencias nuevas, mediante la **interacción** entre todos los miembros de este contexto.



Para ello, las **prácticas docentes** deberán:

- Situarse en la Zona de Desarrollo Próximo. Palabras clave: **prolepsis y contingencia**.
- Planificarse y sistematizarse. ¿Cómo?



Fases de una secuencia didáctica (Zabala, 2007)	Andamiaje pedagógico. ESETE
<p>1. Establecimiento, compartido con el alumnado, de los objetivos de la unidad y de las actividades que se deben realizar, e identificación de la situación de la realidad que será objeto de estudio.</p> <p>Es el paso previo al planteamiento de las cuestiones o problemas que será necesario resolver para poder actuar en aquella situación de forma competente.</p>	<p>Preestructuración, planificación de la secuencia de actuaciones a partir de la concreción de los objetivos que quieren alcanzarse.</p>
<p>2. Identificación de las cuestiones o problemas que plantea la situación de la realidad. Momento en el que hace explícita la necesidad de aplicar la competencia objeto de estudio.</p>	<p>Observación de las EXPERIENCIAS y los conocimientos previos.</p>
<p>3. Construcción de esquema de actuación que permita dar respuesta al problema que la situación está planteando. Construcción o selección de los posibles esquemas de actuación.</p>	<p>ESTRUCTURACIÓN de las primeras impresiones, haciendo agrupaciones lógicas.</p>
<p>4. Expresión exacta del esquema de actuación correspondiente a la competencia, identificando con claridad el procedimiento que hay que seguir y los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben adquirir para poder actuar eficazmente.</p>	<p>ENMARCACIÓN de los aspectos en los cuales quiero trabajar.</p>
<p>5. Revisión del conocimiento disponible sobre cada uno de los momentos de la competencia para planificar su aprendizaje.</p>	<p>TEORIZACIÓN (individual o cooperativa) y ampliación de nuevos conocimientos. Contraste entre éstos y los ya existentes.</p>
<p>6. Una vez conocidos, comprendidos y dominados los componentes del esquema de actuación de la competencia, será necesaria su aplicación en situaciones reales y distintas, tantas veces como sea necesario, evidentemente, acompañadas de las ayudas específicas en función de las posibilidades y características de cada uno de los alumnos.</p>	<p>Conclusiones que permiten aplicar las competencias adquiridas e inicio de un nuevo ciclo (nueva acción pedagógica), que parte de nuevo de la observación de EXPERIENCIAS.</p>

5. Y según todo esto, ¿cuál deber ser mi papel como profesora?

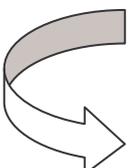
Recapitulemos:

Pretendo, en el aula, servir de **andamiaje**



Construcción compartida del conocimiento entre profesorado y alumnado
Como profesora, debo aportar la estructura de soporte y la guía, las pistas,
para que mi alumnado aprenda a controlar lo que va descubriendo
(planificación anual, trimestral y diaria, según el currículum vigente)

Ya que pretendo fomentar y conseguir que mis alumnos y alumnas sean autónomos y capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje: **Autonomía y autorregulación**

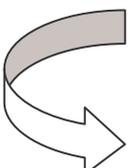


Abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad, sabiendo cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso como el resultado de sus prácticas. Como profesora, debo aplicar estrategias que activen la dimensión metacognitiva durante la planificación del proceso.

Todo esto no será posible si no se da en el aula una **Interacción** adecuada, ya que la lengua se erige en el instrumento de mediación por excelencia

Hablar para aprender, compartiendo y participando
Como profesora, debo trabajar bidireccionalmente en la ZDP del alumnado y activar los diferentes tipos de interacción que existen.

Para ello, procuraré utilizar estrategias centradas en **Actividades 'prolépticas'**



Se trata básicamente de utilizar estrategias que propicien *prácticas de indagación* y active estrategias de inferencia y deducción.

Como profesora, debo incorporar actividades para que *hagan, piensen*. Para ello, en mi intervención pedagógica, deberé hacer emerger el conocimiento previo del alumnado a partir de preguntas-guía y ofrecerle ayudas en forma de *pistas*.

Todo esto no será posible si no tengo en cuenta que una de mis principales funciones como profesora será la de servir como **mediadora**, orientadora, acompañante del proceso de aprendizaje de mi alumnado. Recordemos que el currículum competencial tiene como objetivo ayudar a formar personas que se responsabilicen de su aprendizaje de por vida.

El siguiente esquema me ayuda a estructurar las **funciones** que esto implica en mi trabajo en el aula:

FUNCIONES QUE DESARROLLA EL PROFESORADO COMO MEDIADOR –ORIENTADOR, ACOMPAÑANTE– DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO. <u>BASES DEL BUEN ANDAMIAJE PEDAGÓGICO</u> (Esteve y GTPR)	
Orientador y guía <i>En relación a los objetivos de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer transparentes los objetivos más generales. -Centrar los objetivos específicos en marcas más globales. -Trabajar con el aprendiz en estas representaciones gráficas. -Incorporar tareas continuadas con descriptores de competencias.
<i>En relación al proceso para conseguir los objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudar a descubrir objetivos más personales a partir de la creación de la ZDP propia. -Enseñar a utilizar instrumentos de autorreflexión y de autoacompañamiento.
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> -Escuchar activamente. -Valorar las propuestas del alumnado a partir de los aspectos positivos. -Hacer entender que el proceso que siguen comprende fases de desorientación o de crisis y que eso es inherente a los procesos de cambio. Tranquilizar. -Utilizar un discurso contingente y proléptico, utilizando preguntas que inviten a: añadir información y desglosarla, contextualizar, categorizar, comparar, valorar, argumentar.
Facilitar la construcción de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer emerger los conocimientos previos, la mirada individual y el contraste con otras miradas. -Enseñar a construir conocimiento partir de la constatación personal de lo que ya se es capaz de hacer. -Promover el contraste a través del trabajo cooperativo -Resumir y recapitular -Plantear preguntas que hagan avanzar en el conocimiento

Esta función orientadora y de acompañamiento será uno de los principios pedagógicos y metodológicos de lo que podría denominarse '**Buen Estilo Docente**' (Esteve y GTPR). Aparece como uno de los instrumentos del modelo didáctico subyacente a las Competencias Básicas que hemos presentado al principio y queda definido en las siguientes actuaciones:

GUÍA AL ALUMNADO EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS TRANSFIRIÉNDOLE PAULATINAMENTE EL CONTROL DE LAS MISMAS

¿Cómo?

- Ayudándoles a que se apropien de los objetivos de las tareas de aprendizaje
- Poniéndoles en el rol de ‘pequeños investigadores’ y obligándoles a hacer a partir de lo que ya son capaces de hacer
- Compartiendo los criterios ‘reales’ de evaluación y haciéndoles trabajar con ellos
- Ayudándoles a identificar por sí mismos evidencias de progreso, a través de la autoevaluación en diferentes momentos o fases

ORIENTA A LOS ALUMNOS DE FORMA CONCRETA EN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE QUE DEBEN CONSEGUIR

¿Cómo?

- Presentando de forma esquemática y no fragmentada los contenidos relacionados con una competencia o con un grupo de competencias
- Ayudándoles a situarse en el esquema de contenidos (ligados a las competencias) en espacios diferentes de tiempo a lo largo de la asignatura

CREA EMPATÍA Y UN CLIMA SOCIOAFECTIVO RELAJADO PERO AL MISMO TIEMPO ESTRICTO

¿Cómo?

- Escuchando ‘activamente’
- Construyendo conocimiento práctico científico a partir del conocimiento espontáneo de los alumnos
- Intentando adaptar el lenguaje científico al lenguaje de los alumnos

CO-CONSTRUYE CON EL ALUMNO ACTIVANDO SU ZDP E INCORPORANDO PAULATINAMENTE LOS CONTENIDOS

¿Cómo?

- Modelándolos cognitivamente través del modelo constructivista de enseñanza - aprendizaje
- Compartiendo lenguaje con ellos

6. Primera conclusión: Fases seguidas en la aplicación práctica del planteamiento pedagógico anterior. Segunda representación mental.

Ya tengo suficientes datos como para plantearme la forma que adquirirá este planteamiento pedagógico en su aplicación práctica. Decido finalmente que diseñaré secuencias didácticas que contemplen en la medida de lo posible todo lo anterior. Intentaré, además, que éstas cumplan unas CONDICIONES BÁSICAS:

1. Inicialmente, incidir en la funcionalidad del objetivo de aprendizaje: “¿para qué sirve este concepto o este contenido?”
2. La tarea de aprendizaje se dirigirá hacia un objetivo final o global en el que se integren los diferentes elementos y presentará una estructura cíclica que parta de la globalizada para volver a ella tras un trabajo sobre elementos específicos de esta globalidad.
3. Finalmente, las fases reflexivas (analíticas) deberán servir de base para lograr el objetivo final. Deberán estar incorporadas a la secuenciación, no aparecer de forma aislada.

Las secuencias didácticas seguirán, pues, las **fases** sugeridas para la co-construcción del conocimiento ⁷:

- a. **Fase previa:** formulación de los objetivos asequible al alumnado.
- b. **Fase de exploración o explicitación de las experiencias.** Los alumnos y alumnas se sitúan en la temática objeto de estudio, bien identificando el problema planteado y formulando sus propios puntos de vista, o bien reconociendo los objetivos de trabajo que se les proponen y el punto de partida en el que se sitúan.
- c. **Fase de estructuración mediante la elaboración conjunta** (entre docente y aprendices) de mapas conceptuales a partir de la verbalización de las experiencias, ideas y reflexiones que surgen en la primera fase así como la reflexión individual y en grupo.
- d. **Fase de enmarcación e incorporación de conceptos teóricos** a partir de la elaboración anterior de mapas conceptuales Fase de introducción de conceptos y procedimientos. O de modelización y de confrontación. Se proponen actividades orientadas a la construcción de los nuevos aprendizajes o puntos de vista.
- e. **Fase de aplicación.** Hay que dar oportunidades a los estudiantes para que apliquen sus concepciones revisadas a nuevas y diferentes situaciones. También es interesante que comparen su punto de vista con el inicial para llegar a reconocer su propio progreso.

7. Segunda conclusión: decidir cómo evaluar el proceso del trabajo por competencias⁸

⁷ Siguiendo el artículo de O. Esteve sobre “El discurso indagador” y las sugerencias de Jorba y Casellas (1996)

⁸ Basado en los documentos relacionados con la evaluación por competencias elaborados por el GTPR (Xavier Vilella)

Partiendo del hecho de que las competencias no son directamente observables, hemos de observar **acciones específicas** del alumnado que nos permitan establecer que el desarrollo competencial se está dando (observaciones durante el proceso de aprendizaje y no exclusivamente al final).

Estas acciones específicas deberán corresponderse con habilidades, saberes, valores, actitudes, de una manera integrada que haga viable que el profesorado las pueda observar durante la sesión del trabajo en el aula.

Si estamos hablando de la evaluación de la adquisición de competencias a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, necesitaremos:

- definir algunos **indicadores** de logro. Para ello, deberemos desmenuzar el encargo que hacemos en el aula y establecer unos criterios que permitan asegurar que la tarea ha sido desarrollada correctamente.
- determinar qué ha de **ser capaz de hacer** el alumnado con lo que ha aprendido
- establecer el **contexto** donde tendrá que aplicar aquello que ha aprendido relacionado con la competencia que queremos evaluar
- escoger los medios de **observación** y la forma concreta de recoger las observaciones
- conseguir los **datos** deseados y compararlos con lo que esperamos que sean capaces de hacer
- establecer el **nivel competencial** del alumnado de acuerdo con los estándares acordados.

La tabla siguiente recoge estos aspectos esenciales en la evaluación por competencias, que incluye la autoevaluación y la co-evaluación, todo lo cual aparecerá detallado en cada una de las secuencias didácticas presentadas en la segunda parte de este trabajo.

Competencia global	Aspectos que se desarrollan	¿Qué hay que ser capaz de hacer?	¿Qué se ha conseguido y cómo?	Evidencias
Contexto de aplicación	Desmenuzamiento de acciones específicas	Indicadores de logro. Trabajo individual / en grupo	Nivel competencial Cuestionario metacognitivo	Observables en...

8. Esquema de síntesis teórico-práctica

“La educación no es otra cosa que la ayuda, que no la forja, que se le puede prestar a una personalidad en desarrollo”: esta frase de Ray Loriga⁹ bien podría recoger el planteamiento que intentamos exponer en estas páginas. Para ello debemos intentar poner sobre la mesa todas las cartas que componen esta baraja que simbolizaría lo que ocurre dentro de las aulas.

⁹ Extraída de un artículo publicado en *El País Semanal*: “Tres caminos a la escuela”, 8-11-2009

Si consideramos que dicha baraja contempla los aspectos hasta ahora mencionados (la carta de la autonomía, la de la interacción, la del andamiaje, la de la contextualización...), veremos que para jugar cada partida no podemos olvidar estas **variables metodológicas** que resumen, a modo de esquema, las implicaciones del currículum por competencias:

VARIABLES METODOLÓGICAS	¿Cómo las caracterizamos?
Secuencias didácticas Palabras clave : <i>Andamiaje</i> <i>Actividades prolépticas</i> <i>Fases del proceso</i>	En fases que van desde la identificación del objeto de estudio hasta la aplicación del esquema de actuación en situaciones diversas. Planificación y sistematización de las fases que promueven una pedagogía dialógica. Condiciones de aprendizaje que permitan desarrollar la experimentación, la creatividad, el reto.
Relación interactiva (profesora/alumnado) Palabras clave: <i>Hablar para aprender</i> <i>Interacción</i> <i>Profesora: mediadora, guía.</i> <i>Autonomía y autorregulación</i>	El profesorado favorece la construcción del conocimiento partiendo de alumnado, adaptando la tarea docente a las necesidades de los estudiantes, proponiéndoles nuevos retos, promoviendo la reflexión sobre el aprendizaje, potenciando la autonomía y la autorregulación e incentivando la autoevaluación.
La organización social del aula Palabras clave: <i>Hablar para aprender</i> <i>Interacción</i> <i>Autonomía y autorregulación</i>	Movilidad en los esquemas organizativos en el aula: individual, parejas, grupos homogéneos y heterogéneos, flexibles, etc.
Tiempo y espacio (1) Palabras clave: <i>Fases didácticas en la co-construcción de conocimientos</i>	La distribución física y temporal de los elementos implicados en el aula se ajustará a las necesidades derivadas de las mismas actividades de la secuencia didáctica.
Organización de los contenidos y materiales curriculares (2) Palabras clave: <i>Actividades prolépticas</i> <i>Pautas para elaborar secuencias con mirada competencial</i>	El enfoque globalizador de los contenidos disciplinares de cada área. Punto de partida: realidad que rodea al alumnado y /o sus intereses. Contenidos variados y diversificados, que incluyan ejercicios bien secuenciados y flexibilidad para adaptarse a los diversos ritmos de aprendizaje.
Evaluación Palabras clave: <i>La evaluación en el trabajo por competencias</i>	Evaluación de procesos en la resolución de situaciones problemáticas en las que el alumnado tiene que movilizar los recursos y los procedimientos aprendidos para aplicarlos en la resolución del problema. Evaluación para ayudar al alumnado a mejorar una competencia determinada. Autoevaluación del proceso.

Comentario sobre los apartados (1) y (2)

Obviamente, el planteamiento didáctico y pedagógico que se propone aquí choca con lugares comunes del tipo “tengo que acabar el temario”, “no me da tiempo de ver todo el libro si me entretengo en diseñar secuencias tan largas”, “si trabajamos competencias abandonamos los contenidos”, o “jugando no se aprende nada”. No pretendemos hacer un alegato sobre las excelencias

del trabajo por competencias, pero sí matizar algunas cuestiones que aparecen implicadas en las frases anteriores y que consideramos imprescindible no pasar por alto. A partir de ahí, evidentemente cada docente decidirá con qué interpretación quedarse.

Con respecto a los primeros comentarios sobre la acuciante necesidad de acabar el temario o el libro de texto en su totalidad, sólo tres preguntas para reflexionar:

- ¿Esto responde a una necesidad de los docentes o del alumnado? En cualquier caso, ¿cómo la justificaríamos?
- ¿Podemos constatar que trabajando todo el libro nuestros alumnos y nuestras alumnas aprenden más?, ¿es una cuestión sólo de cantidad?
- Cuando hablamos de “ver todo el libro” o “acabar el temario”, ¿cómo lo hacemos?

En cuanto a los siguientes comentarios, es una lástima que haya quien piense que trabajar por competencias es sinónimo de jugar y de perder el tiempo. Esperamos que lo dicho hasta ahora ayude a, como mínimo, replantearse esta cuestión. Y uno de los “miedos” fundamentales: los contenidos. Lejos de darle la espalda al saber, el trabajo por competencias moviliza saberes. Veamos lo que dice al respecto Perrenoud (2008):

Evocamos continuamente la transferencia de conocimientos, para señalar que no se funciona muy bien: tal estudiante, que domina una teoría en el examen, se revela incapaz de utilizarla en la práctica, porque jamás ha sido conducido a hacerlo. Sabemos hoy día: el “transfert” de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan.

No deja de ser curioso que, a pesar de repetir año tras año los mismos contenidos, sigamos teniendo la sensación de que nuestro alumnado siga cometiendo los mismos errores. Por ejemplo: se trabaja la sintaxis desde la Educación Primaria hasta 2º de bachillerato, y cada año escuchamos a nuestros alumnos y alumnas decir que para conocer el sujeto de una oración hay que preguntarle al verbo “¿quién realiza la acción?”. ¿Qué falla aquí: las capacidades cognitivas, el tratamiento de los contenidos, la contextualización...?

Hagamos estas preguntas de otra manera: cuando hablamos de aprender, ¿de qué estamos hablando? Puede que sólo nos refiramos a la capacidad de reproducir, por efecto de la memoria, unos conocimientos que únicamente nos sirven para ser recitados cuando se nos pregunta por ellos. La mera transmisión de conocimientos no conduce por sí misma a un completo aprendizaje, pues para ello hace falta la apropiación e interiorización de los mismos. Y esto no se consigue sin la aplicación de estrategias que nos enseñen a tomar conciencia de lo que aprendemos, de cómo lo hacemos y en qué contextos podemos aplicarlo. Una vez hayamos enseñado a nuestros alumnos y nuestras alumnas cómo ellos mismos van construyendo su propio aprendizaje, la adquisición de

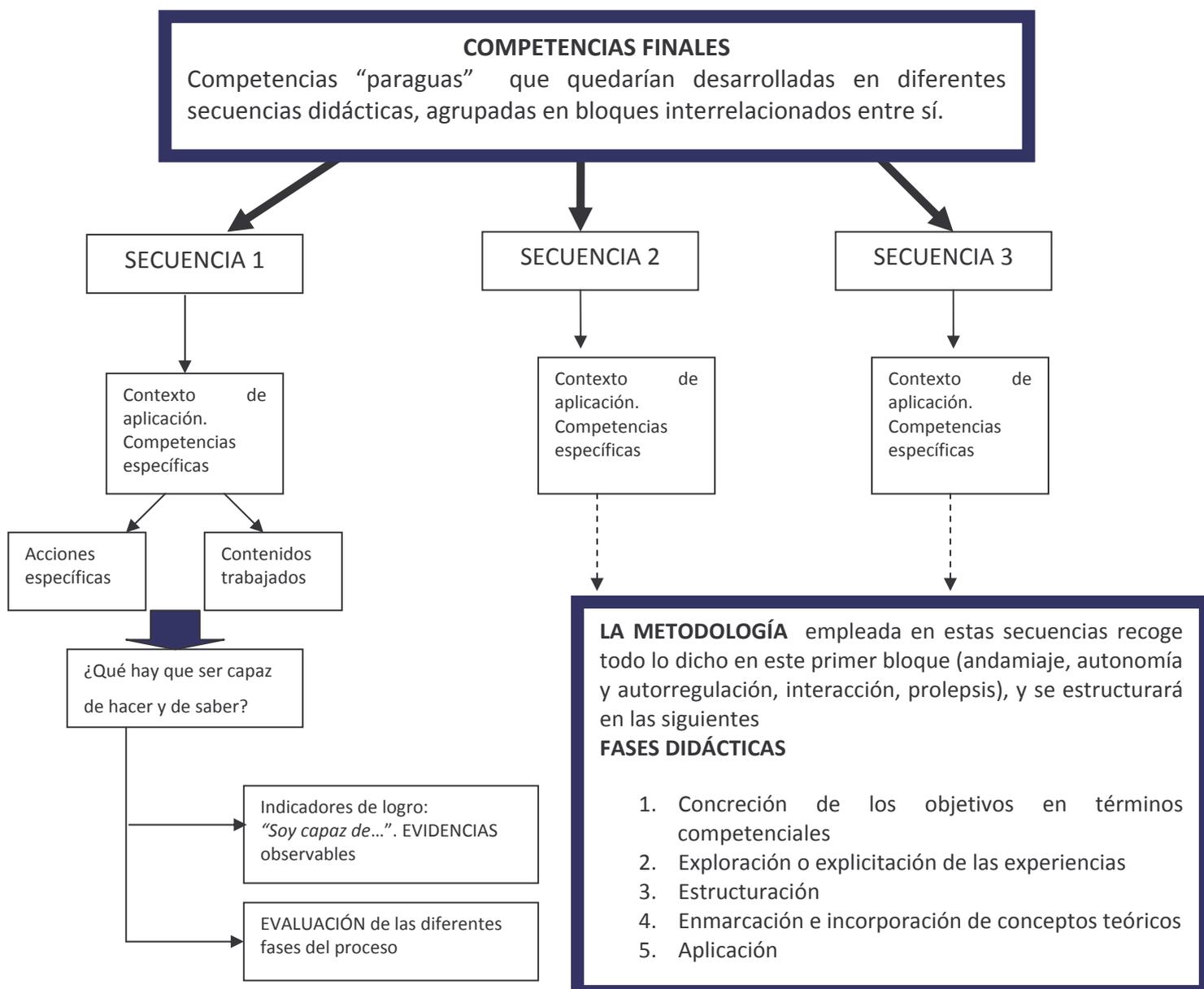
conocimientos no nos llevará tanto tiempo. Entre otras cosas, porque el tiempo dedicado a ello será como una especie de inversión que, a la larga, redundará en la facilidad progresiva con la que encontrarán su propio camino. Además, no nos engañemos: el personal docente no es la única vía para la adquisición de conocimientos, pero sí una ayuda para enseñar a ‘Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas’ (definición que el DRAE da sobre el verbo ‘conocer’).

Para acabar con este apartado, una pauta que nos puede servir para elaborar secuencias didácticas con mirada competencial (Esteve y GTPR):

Selecciono un contenido teórico de la programación y me pregunto...

- ¿Para qué sirve este contenido en una realidad cotidiana?
- La respuesta a “para qué sirve este contenido “la reformulo como objetivo final de la secuencia de trabajo
- ¿Qué ha de *saber* y *saber hacer* el alumno para que sea capaz de conseguir este objetivo?
- ¿Cómo hago transparentes para el alumnado los contenidos tanto procedimentales como conceptuales que necesita superar?
- ¿A partir de qué actividades trabajo estos contenidos?
- ¿Qué secuencia formo con estas actividades, cómo las interrelaciono?
- ¿Cómo evalúo el uso de estos contenidos en un contexto real y en una actividad diferente de la realizada en el aula?

9. Como resultado de todo ello, ¿Qué esquema puedo diseñar de mi representación mental? Esbozo global en clave de diagrama: bloques (trimestrales) de ‘familias de situaciones’



Explicación del esquema presentado:

Este diagrama hace de puente entre este primer bloque del trabajo y lo que viene a continuación, que es el desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 4º de ESO. Responde a la representación mental que me hago como docente después de haber interiorizado los conceptos clave, basándome en la conceptualización como herramienta de mediación en la mirada pedagógica¹⁰.

¹⁰ Ver al respecto el documento “Mediació a través de la conceptualització o el treball amb conceptes”, elaborado por O. Esteve para el proyecto DEICOMEUCU sobre procesos de apropiación y autorregulación

El esquema me servirá para organizar la asignatura en cada trimestre. Una vez consultado el currículum del curso mencionado, agruparé los bloques de contenidos en función de las competencias que se desarrollan en ellos y con una intención de interrelacionarlos por familias de situaciones comunes. Se trata de un conjunto de contexto o situaciones entre los cuales hay una ligazón a nivel didáctico y disciplinar. La ruta seguida se basa en el diseño de secuencias didácticas que componen dichas familias (una por trimestre), y contemplará los elementos reflejados en el esquema:

- Competencia global (común a todo el trimestre):
 - Secuencias didácticas elaboradas en cada trimestre:
 - Contexto de aplicación. Competencias específicas: acciones y contenidos
 - Indicadores de logro. Evidencias observables
 - Evaluación de las diferentes fases del proceso
 - Desarrollo: material para el alumnado

Además, al final las secuencias aparecerán unas tablas que recogen:

- Conexión con otras materias
- Indicadores competenciales y su tratamiento
- Competencias básicas desarrolladas
- Relación entre los contenidos tratados y el currículum

Explicaré, antes de presentar desarrolladas las secuencias específicas, los criterios que se han tenido en cuenta para su elaboración, así como la estructura común a todas ellas (ver el apartado 'familias de situaciones y secuencias didácticas').

Por último, añadir que los alumnos y alumnas utilizarán el Portafolio como herramienta básica para su trabajo tanto en el aula como fuera de ella. Las características del mismo y las pautas para su uso se explicarán en el siguiente bloque.

10. Diagrama representativo global

La siguiente imagen representa el mapa que orientará mi actuación en el aula tal como entiendo el trabajo por competencias después de haber pasado por las fases en las que se estructura este documento marco.

