

2. PLAN DE TRABAJO. METODOLOGÍA Y DISTRIBUCIÓN

2.3 FAMILIA DE SITUACIONES Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS

I. JUSTIFICACIÓN

Citamos a Zabala y Arnau (2007)¹ para recordar que la competencia, en el ámbito educativo, remite a la necesidad de intervenir ante una situación compleja y un contexto determinado. Para que sea eficaz, se necesita, entre otros pasos, movilizar los componentes de la competencia (actitudes, procedimientos, hechos y conceptos) de manera interrelacionada.

Por lo tanto, los métodos para su enseñanza deben tener un enfoque globalizador. Se trataría- según estos autores- “de una enseñanza en la que el profesorado deberá utilizar una metodología variada con secuencias didácticas enfocadas bajo el método de proyectos, conviviendo con análisis de casos, investigaciones del medio, etc., y con intervenciones expositivas convencionales”.

Las secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Por ello hemos optado por trabajar todo el curso a partir de ellas, siguiendo un enfoque metodológico que contempla:

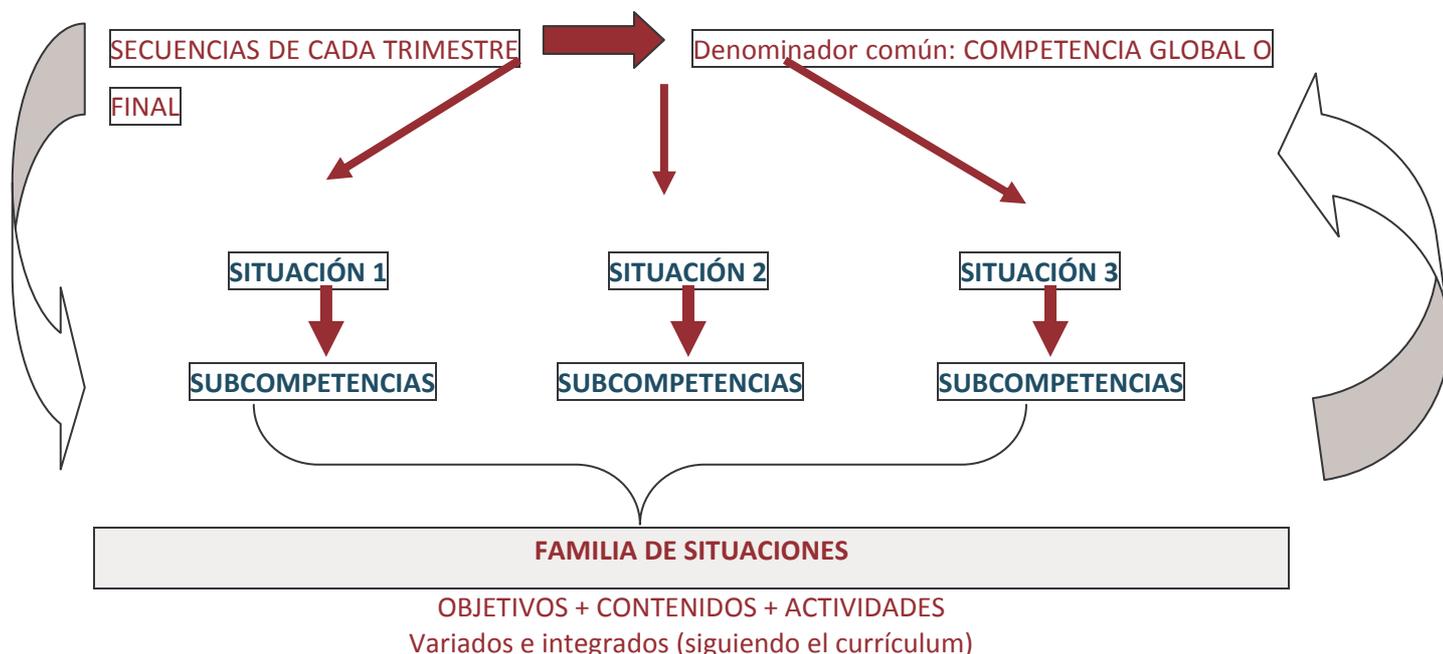
- La enseñanza por medio de contextos de aprendizaje comunicativos
- El enfoque comunicativo y funcional del aprendizaje de la lengua
- Las tareas secuenciadas enfocadas a un producto final
- El aprendizaje participativo, activo y en cooperación
- La integración y transversalidad de los contenidos curriculares

Y lo haremos a través de pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad: los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar en cada una de las secuencias presentadas, y que son compartidos con el alumnado. Dichas actividades pueden ser tareas variadas de diferente tipología (memorización, comunicación, descubrimiento, aplicación, evaluación, acción), y se planifican y adaptan a cada situación comunicativa. En las secuencias didácticas, los objetivos, contenidos y actividades aparecen articulados de forma explícita.

Las secuencias presentadas en cada trimestre están diseñadas en torno a un denominador común, hilo conductor de su desarrollo: competencias finales o globales. Dado que éstas son demasiado genéricas, hemos planteado diversas situaciones comunicativas en las que pueden desglosarse. Cada una de estas situaciones da nombre a una secuencia. Y, a su vez, en cada una de éstas se despliegan las subcompetencias que se movilizan para llegar a conseguir los objetivos propuestos.

¹ ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Col. Ideas Clave, 3. Graó, Barcelona.

Por ello hemos denominado FAMILIA DE SITUACIONES a los bloques que presentamos en cada trimestre. El esquema siguiente representa la conexión que perseguimos:



La complejidad de cada familia justifica el número reducido de las secuencias desplegada en ellas. No debemos caer en el error de que una secuencia es estrictamente equivalente a una unidad didáctica en la que se trabaja sólo un componente lingüístico determinado, sino que, como acabamos de explicar, en ella se integran objetivos, acciones y contenidos variados. De esta manera, observamos cómo, al final de cada familia de situaciones, se tratan muchos de los aspectos contenidos en el currículum.

II. ESTRUCTURA SEGUIDA EN CADA SECUENCIA

Cada una de las secuencias presentadas sigue la siguiente estructura:

1. Explicitación de objetivos y criterios de evaluación.
2. Fase de exploración de conocimientos previos. Pasos seguidos.
3. Fase de estructuración mediante la elaboración conjunta. Pasos seguidos.
4. Fase de enmarcación e incorporación de conceptos teóricos. Pasos seguidos.
5. Fase de aplicación del conocimiento. Pasos seguidos.
6. Fase de autoevaluación:
 - a. Recapitulación. *¿Qué hemos hecho?*
 - b. Reflexión individual (alumnado). *¿Qué deberíamos haber aprendido? ¿Qué he aprendido yo? ¿Cómo lo he hecho?*
 - c. Indicadores de trabajo en equipo

7. Asimismo, se indicará cómo se incluye todo el trabajo realizado en las sucesivas fases de cada secuencia en el PORTAFOLIO DEL ALUMNADO. Al finalizar cada familia de situaciones, aparece un cuadro que resume qué evidencias debe contener.
8. También se adjuntan, tras cada familia de situaciones, a modo de resumen, unas TABLAS FINALES que recogen:
 - a. La relación entre las secuencias y los INDICADORES COMPETENCIALES
 - b. La contribución de las secuencias a la adquisición de las COMPETENCIAS BÁSICAS
 - c. La posible CONEXIÓN CON OTRAS MATERIAS
 - d. Asociación entre los CONTENIDOS aparecidos en el currículum y los tratados en cada bloque

III. PRECISIONES EN CUANTO A LA EVALUACIÓN²

Hemos apuntado anteriormente que el trabajo mediante secuencias didácticas tiene un carácter integrador que casa con el enfoque del trabajo por competencias. El desarrollo competencial no es un proceso lineal, sino en red, ya que va creando y modificando modelos mentales que responden a los retos que se presentan, que se produce en la interacción entre personas y en contextos diversos, y cuyo resultado final no será nunca igual para todo el mundo. La evaluación, por tanto, deberá tener en cuenta estos elementos.

El tema de la evaluación no es un componente aislado, sino que está integrado en el mismo trabajo por competencias. Por ello, debemos remitirnos nuevamente al planteamiento del desarrollo de las familias de situaciones que planteamos. Recordemos su esquema representativo para, a partir de él, ir explicando cómo abordamos la evaluación:

COMPETENCIAS FINALES

- ✓ *¿Cuál es nuestra finalidad última?; ¿qué pretendemos conseguir como objetivo global?*



Lo haremos a través de

SECUENCIAS

➡ Lo primero que nos planteamos es que no tiene sentido evaluar una cosa que no se quiere conseguir. Por tanto, debemos situar, para empezar, lo que queremos conseguir y entonces nos planteamos cómo evaluarlo.

² La base del tratamiento de la evaluación en el trabajo por competencias queda muy bien expuesta por Xavier Vilella en sus aportaciones al material elaborado por el GTPR

✓ *¿Qué queremos conseguir concretamente?:* explicitación de los **OBJETIVOS**.

➔ Ya que las competencias no son directamente observables, tenemos que observar **ACCIONES ESPECÍFICAS** del alumnado que nos permitan establecer que el desarrollo competencial se está dando, lo cual exige observaciones durante el proceso de aprendizaje y no exclusivamente al final.

Los **CONTENIDOS** quedan integrados

Acciones que corresponden a:

- Habilidades
- Saberes
- Actitudes
- Valores

✓ *“¿Qué tengo que hacer para conseguir...?”*

➔ Para evaluar esas acciones, establecemos unos **INDICADORES DE LOGRO**

✓ *“¿Soy capaz de realizar con éxito las acciones necesarias?”*

➔ Indicadores que se concretan en **EVIDENCIAS** que nos servirán como **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**.

✓ *“Demuestro mis competencias en...” (Estas evidencias que muestro servirán para evaluarme).*

Los alumnos y alumnas son conocedores desde el principio de los objetivos propuestos y de los criterios de evaluación que se aplicarán. No obstante, la parrilla³ que se les pasa al finalizar cada secuencia recoge los pasos seguidos a la vez que recuerda cuáles son los criterios de evaluación.

Esta parrilla cumple, además, otra función: la de servir como pauta de metacognición.

HABILIDAD QUE EVALÚO Criterios de evaluación Objetivos	¿Soy capaz de...? Indicadores de logro de las acciones evaluables	SÍ	NO	Con ayuda	EVIDENCIAS Portafolios (apartado correspondiente)

Una vez cada estudiante haya completado la tabla de autoevaluación correspondiente, se le pide que agrupe los resultados de las casillas en 3 párrafos o en 3 columnas, correspondientes al SÍ / NO / CON AYUDA. El objetivo último de este ejercicio es la reflexión; es decir: ayudarles a que tomen consciencia de los conocimientos adquiridos y las estrategias aplicadas para ello. Porque, además de las pruebas escritas donde el alumnado ha de demostrar la adquisición de conocimientos y capacidades, las actividades desarrolladas a lo largo del proceso secuencial conllevan la aplicación de destrezas, habilidades y esfuerzos cognitivos que son igualmente evaluados. Por ello se recogerán las evidencias

³ En la estructura presentada corresponde a la fase de autoevaluación (fase 6 en el esquema anterior).

de los logros conseguidos en el portafolio⁴ de cada alumno y alumna juntamente con una reflexión sobre su adquisición:

- *¿En qué punto estoy con respecto al aprendizaje de lo que se pide?*
- *¿Qué habilidades valoran en mí?*
- *¿Qué puedo hacer al respecto?*
- *¿Cuáles son mis puntos fuertes? ¿Cómo los he adquirido?*
- *¿Cuáles son mis puntos débiles? ¿Qué puedo hacer para solventarlos?*
- *Conclusiones finales*

Establecer niveles (atención necesidades): certificación.

Por último, queda pendiente el tema de la certificación, ya que hay que convertir los datos recogidos en una nota numérica. Para ello, hay que disponer de un marco de referencia compartido al menos con el resto de miembros de nuestro departamento. Una vez se han establecido los indicadores de logro, podemos priorizar cuáles son los referentes mínimos. Una posibilidad es la de establecer niveles competenciales, similares a los descriptores que aparecen en el Portafolio Europeo de las Lenguas. A modo de ejemplo:

Un alumno /a aprobará la asignatura de lengua castellana del curso... si es capaz de: (establecer unos mínimos para, a partir de ellos, ir definiendo niveles competenciales).

En este sentido, no debemos olvidar la atención a las necesidades individuales y grupales (la llamada 'atención a la diversidad'), por lo que se hará preciso establecer los indicadores en función de dichas necesidades.

Pero todo ello no podrá llevarse a cabo sin la planificación de tareas que nos permitan intervenir en el proceso de aprendizaje activando la modificación del **andamiaje** según las necesidades de cada alumno /a.

⁴ Ver al respecto el apartado donde se explica el uso del portafolio.