



Hacia un currículum guiado por las competencias

Propuestas para la acción

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Irene López-Goñi
Jesús M. Goñi Zabala

Hacia un currículum guiado
por las competencias
Propuestas para la acción

Hacia un currículum guiado por las competencias

Propuestas para la acción

Irene LÓPEZ-GOÑI
Jesús M. GOÑI ZABALA

Título: *Hacia un currículum guiado por las competencias.
Propuestas para la acción*

Autores: Irene López-Goñi / Jesús M. Goñi Zabala

Edita: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
1ª edición: 2014

Foto de cubierta: Autores

Composición: Pretexto

Imprime: Ona Industria Gráfica

ISBN: 978-84-9769-293-9

Depósito Legal: NA 64-2015

© Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

© Irene López-Goñi / Jesús M. Goñi Zabala

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Coordinación y distribución: Sección de Publicaciones
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
publicaciones@unavarra.es

Capítulo 3
Los Trabajos de Aplicación Contextual (TAC)
como propuesta curricular para trabajar
competencias en el medio escolar

Irene López-Goñi
Jesús M. Goñi Zabala

1. Introducción

Los dos primeros capítulos de este libro han servido para desarrollar los principios de carácter teórico en los que queremos cimentar nuestra propuesta para construir en la práctica un currículum que integre las competencias en el mismo partiendo de los modelos que se usan actualmente en el medio escolar. El primer capítulo está destinado a la descripción de los modelos curriculares, a su contextualización histórica y a justificar nuestras razones para considerar el desequilibrio curricular como uno de los problemas más urgentes a tratar y resolver en nuestros sistemas educativos. El segundo está más dedicado a la construcción de una ingeniería curricular necesaria para la transformación más arriba indicada teniendo en cuenta el punto de partida en la que nos sitúan las escuelas con las que trabajamos.

Resumiendo, podemos decir que en el primer capítulo se defiende la necesidad de movernos hacia un currículum mixto, que busque la construcción de conocimientos puestos al servicio del desarrollo de competencias, con la finalidad de reducir el desequilibrio curricular que se considera una de las

causas de la crisis curricular de la escuela actual. El segundo hace una propuesta estratégica para aquellos centros que, habiendo desarrollado un currículum que busca la construcción del conocimiento por medio de currículas centrados en el alumnado y que tienen este modelo bien asentado, pretenden introducir las competencias de forma complementaria a su currículum actual. Este capítulo contiene la ingeniería necesaria para hacerlo.

En este tercer capítulo queremos dar otro paso más y exponer el tipo de estrategia que consideramos puede servir de vehículo para la aplicación en la escuela de los cambios sugeridos. Con esta finalidad vamos a proponer la realización de lo que llamaremos Trabajo de Aplicación Contextualizada (TAC) como complemento de las actuales programaciones de aula. Este capítulo está destinado a:

- a) Explicar las razones que nos han inducido a elegir esta estrategia entre otras posibles.
- b) Presentar y comentar con detalle qué entendemos por Trabajos de Aplicación Contextualizada (TAC), de qué partes se compone, cómo se construye, de qué manera lo integramos en el currículum, etc.
- c) Desarrollar los protocolos necesarios para la construcción de los citados TAC y de las herramientas necesarias para su puesta en práctica y evaluación.

Es necesario precisar que a la hora de elaborar nuestra propuesta hemos tenido en cuenta tres condiciones que consideramos convenientes (P. Meirieu, 1993:12) a la hora de construir una propuesta de aplicación escolar, a saber: simplicidad en la utilización, adecuación a los aportes teóricos y utilidad para la práctica.

Comenzaremos explicando someramente algunas fuentes que han servido de inspiración a los trabajos mencionados para llegar, más tarde, a exponer con detalle sus características, estructura y proceso de elaboración.

2. Fuentes utilizadas como referencia en la construcción de la propuesta

Antes de concretar más detalladamente las características del TAC conviene indicar algunas de las fuentes que hemos utilizado como referencia a la hora de construir nuestra propia propuesta. Como tales podemos citar: la pedagogía de la integración de X. Roegiers, algunos elementos de los proyectos que

con el nombre de *PQ (Projects Qualification)* se comenzaron a desarrollar en el año 2006 en Inglaterra y un conjunto de iniciativas de diverso orden que se agrupan en torno a la denominada Enseñanza por Proyectos.

2.1. *La pedagogía de integración de X. Roegiers y otros*

La pedagogía de la integración es un término acuñado por X. Roegiers (2007). Las ideas centrales de su propuesta vienen recogidas en su libro *La pedagogía de la integración*. Extrayendo las ideas clave de esta propuesta podríamos decir que lo que propone como estrategia para desarrollar competencias es poner en práctica tareas en las que se apliquen, movilicen e integren los conocimientos ya adquiridos por el alumnado en el currículo habitual y hacerlo en los que denomina familias de situaciones relevantes para la vida del alumnado.

Aplicación significa poner en práctica lo aprendido. La expresión «poner en práctica lo aprendido» no la entendemos, necesariamente, como movilizar sólo lo aprendido últimamente, sino todo aquello que el alumnado ya sabe, porque se le ha enseñando intencionalmente, con anterioridad. En este sentido estas tareas funcionan a modo de un sedimento curricular donde se va recogiendo lo básico e importante y sirven en este sentido de repaso y afianzamiento de lo que se aprende evitando la dispersión curricular y poniendo el acento no en lo anecdótico o circunstancial sino en lo básico y esencial.

Dicho de otra manera, son tareas cuya finalidad no es, necesariamente, construir nuevos conocimientos académicos, sino más bien, desarrollar competencias poniendo en práctica los conocimientos que ya se poseen y las capacidades metacognitivas que son propias de este tipo de trabajos en situaciones apropiadas para su aplicación. Como ya hemos indicado con anterioridad, pero ahora conviene precisar y subrayar, ésta es una diferencia y especificidad propia del TAC que lo distingue de la metodología de proyectos en general. La metodología de proyectos es una estrategia más general que puede usarse tanto para aplicar conocimiento que ya se tiene como para aprender otros nuevos. El posicionamiento es claro y determinante: se trata de tareas que buscan aplicar en contextos de uso relevantes, a la vez que integrar conocimientos de origen diverso, lo que ya se sabe porque se ha

aprendido como parte del currículo habitual. No se busca construir nuevo conocimiento sino desarrollar competencia.

A continuación pueden verse cuáles son, en nuestra opinión, las características que mejor definen la propuesta de X. Roegiers, una vez que ha quedado claro que en todo caso estamos hablando de aplicar conocimientos ya adquiridos.

a) *Movilización*

Movilización significa, en primer lugar, aplicación no mecánica, porque supone saber que lo que sé es válido para la situación en la que estoy. Porque bien pudiera suceder, y sucede, que sepa algo pero que no sepa que eso que sé me sirve para resolver una situación. Por esta razón movilización implica transferencia autónoma y con esto queremos decir que la situación de aplicación tiene que ser distinta de aquella en la que se aprendió lo que se aplica. La «distancia» entre ambas situaciones puede ser mayor o menor pero en todo caso debe existir porque en caso contrario no podemos hablar de movilización sino de aplicación mecánica o reproductiva. En este sentido el TAC debe desarrollarse en situaciones que no han sido previamente trabajadas.

Resulta evidente que tanto la autonomía del alumnado como la posibilidad de transferir conocimiento de una situación a otra evoluciona con la edad y madurez del mismo, por lo tanto la novedad de la situación es siempre algo relativo, pero es, en todo caso, una condición básica para que los trabajos de integración cobren sentido.

b) *Integración*

La integración hace referencia al uso combinado de conocimientos provenientes de diversas materias o, mínimamente, de bloques diferentes de la misma materia. La integración de conocimientos es una exigencia que proviene de la complejidad de la situación que se plantea, ya que las situaciones cuanto más auténticas son, menos distinguen entre áreas de conocimiento. Ya indicamos en el primer capítulo la importancia de que las tareas que se propongan supongan un nivel de complejidad mínimo y creciente en relación a la edad. Mínimo quiere decir que en cualquier caso y edad hay que evitar los ejercicios de repetición mecánica como tareas adecuadas para trabajar competencias, es decir que el tipo de tareas a solicitar debiera tener un gradiente de complejidad creciente según avanzan las etapas y ciclos en los

que se proponen, pero en todo caso hay que evitar la aplicación mecánica de lo aprendido, aquella que se hace repitiendo exactamente la situación de aprendizaje. La integración de conocimientos se traducirá, lógicamente, en interdisciplinariedad a la hora de proponer trabajos o proyectos. También el nivel de interdisciplinariedad, correlativo al grado de integración, habrá que acompañarlo al currículum de los diferentes niveles educativos porque la progresiva especificidad y profundidad de los conocimientos adquiridos en los niveles superiores de enseñanza hace que no siempre sea fácil mantener el grado de interdisciplinariedad que puede ser adecuado para los primeros niveles de la enseñanza. Como regla general diremos que la integración de conocimientos debe mantenerse siempre, pero que el grado de interdisciplinariedad habrá que adecuarlo al nivel de profundidad y especificidad de los contenidos trabajados en los niveles en los que se aplica.

c) *Familias de situaciones*

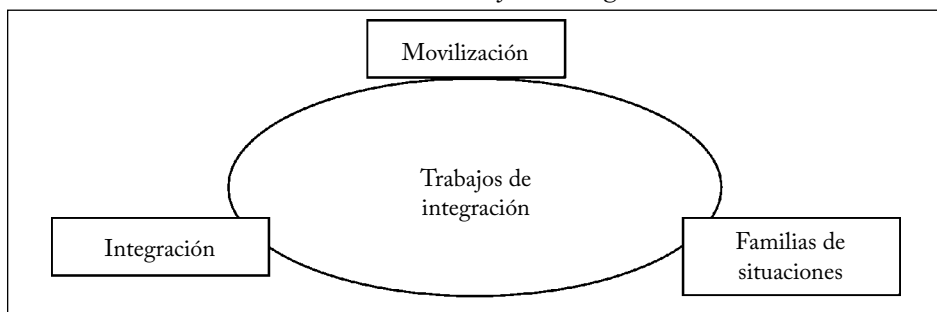
Esta expresión hace referencia a las situaciones problemáticas en las que deben utilizarse los conocimientos. La situación, familias de situaciones en la terminología de Roegiers, hace referencia al contexto en el que se sitúa la aplicación del conocimiento. El contexto de uso, la situación de aplicación del conocimiento, resulta clave a la hora de trabajar competencias ya que es lo que específicamente las distingue de otros tipos de aprendizajes. La correcta elección y diversificación de situaciones a las que se aplican los conocimientos marcará decisivamente la calidad de la propuesta curricular que se construya. Y esta elección y diversificación de situaciones a proponer resulta una cuestión relevante a la hora de construir propuestas que deban aplicarse al currículum escolar porque éste debe mantener unas características:

- Exhaustividad. Tratar todas las competencias básicas y no solamente algunas. Al ser competencias básicas son todas necesarias y no debiera aceptarse el descuido que supone dejar alguna(s) sin trabajar.
- Equilibrio. Tratar todos los tipos de competencias relevantes de manera proporcional, de forma que el resultado final del conjunto de tareas propuestas permita un desarrollo armónico de todas ellas.

Trataremos esta cuestión con más detalle cuando expliquemos el proceso a seguir para construir los TAC, pero conviene que se resalte desde el inicio como una cuestión relevante. El siguiente gráfico muestra de manera

sin-tética las características más importantes de los trabajos de integración. La estructura circular del mismo sugiere que la interrelación entre estos elementos resulta clave.

Gráfico 3.1. Elementos básicos de un trabajo de integración



2.2. Los «*Projects Qualification*»

Los *Projects Qualification* cuya versión más conocida son los *Extended Projects Qualification* (EPQ) son proyectos que se comenzaron a desarrollar desde el año 2006 en Inglaterra. En este año se puso en marcha una propuesta hecha en el año 2004 por la comisión que presidió Sir Mike Tomlinson. Este informe tomó el nombre de: «14-19 Curriculum and qualifications Reform. Final report of the working group». Ha sido durante unos años un segmento obligatorio del diploma que obtienen los estudiantes en Inglaterra y Gales. El nivel más elevado de este tipo de proyectos (los otros dos niveles: *foundation* y *higher*) equivale a la mitad de un nivel A que es la máxima calificación que se puede obtener al finalizar los estudios secundarios y que sirve para postularse con grandes posibilidades de éxito para el ingreso en la Universidad. A la hora de escribir este libro existen cuatro agencias independientes del gobierno (Edexcel, OCR, AQA and CIE) habilitadas para evaluar y certificar este tipo de proyectos.

Se trata de un trabajo libre en cuanto a la temática en el que el alumnado escoge un área, ya sea vinculada a una materia de estudio o a otro campo de su elección. A continuación, el alumnado, guiado por su profesorado, debe desarrollar y producir un trabajo como si fuera una «minitessina». Se le facilita información a través de una serie de recursos, se le guía en el proceso

de elaboración del proyecto y se les asesora en los momentos en los que encuentra dificultades, pero en todo caso son los propios estudiantes los que de manera autónoma deben desarrollar las habilidades necesarias para revisar y evaluar esta información.

A través de la posterior evaluación de estos trabajos que se hace por medio de una defensa oral de los mismos, los y las estudiantes son calificados en las competencias necesarias para la gestión, planificación y evaluación de un proyecto.

En el nivel más elevado de esta tipología de proyectos (*Extended Projects*), el alumnado puede elegir entre una de las siguientes tres modalidades de proyectos:

- a) Una investigación (que puede ser de tipo teórico o aplicado).
- b) Una actuación (o *performance*).
- c) Un aparato (artefacto o máquina).

En general a través de estos proyectos el alumnado debe:

- Seleccionar un tema apropiado –ya sea individualmente o como parte de un grupo–.
- Identificar una pregunta que tiene un resultado esperado.
- Elaborar un plan para alcanzar el resultado previsto.
- Llevar a cabo investigaciones utilizando las técnicas adecuadas.
- Llevar a cabo el proyecto y usar herramientas necesarias y técnicas de seguridad.
- Visualizar y diseñar el proyecto hasta su finalización.
- Compartir los resultados con los métodos apropiados de comunicación.

Esta estrategia tiene elementos que podemos recoger en la nuestra, sobre todo en lo relativo a los tipos de trabajos a realizar y la importancia de la comunicación de los resultados, aunque por razones obvias, que ya han sido descritas en la explicación dada, se encuentran algo alejadas de las finalidades que buscamos con la introducción de los TAC en nuestro medio educativo.

3. El Trabajo de Aplicación Contextualizada

El tipo de proyecto que vamos a proponer como elemento curricular a introducir en el currículum habitual lo denominaremos Trabajo de Aplicación Contextualizada (TAC). El propio título ya recoge tres de los principios que definen a la vez que distinguen este tipo de «proyectos» de otros.

Trabajo. La palabra «trabajo» (proyecto) viene a señalar que es un tipo de acción didáctica que se debe entender como parte de lo que se conoce como «enseñanza orientada hacia las tareas». Por lo tanto lo nuclear de esta propuesta no será la información a aportar sino las tareas a proponer y el producto final a lograr.

Aplicación. Ya que no se trata de aprender nuevos contenidos escolares sino, más bien, de aplicar los que ya se han aprendido. Esta es una característica que distingue especialmente al TAC de otro tipo de proyectos y lo enlaza directamente con una estrategia específica para la enseñanza de competencias, en nuestro caso de las competencias básicas.

Contextualizada. Este principio también distingue este tipo de propuestas de otras que también pueden buscar la aplicación de conocimientos pero que no necesariamente buscan un contexto para su puesta en marcha. No vamos aquí a repetir, sino simplemente recordar, la importancia capital que tienen los contextos a la hora de desarrollar competencias.

Definimos el trabajo de aplicación contextualizada de la siguiente manera:

El trabajo de aplicación contextualizada es una secuencia didáctica formada por tareas de aplicación de conocimientos que han sido aprendidos anteriormente en varias áreas del currículum y que deben utilizarse de manera integrada en un contexto de uso relevante.

Pasemos a continuación a comentar los elementos clave de la definición anterior.

- Secuencia didáctica: Un TAC es una secuencia didáctica, lo que quiere decir que es un conjunto ordenado de tareas con estructura curricular organizada de manera que busca una serie de objetivos de aprendizaje (competencias en este caso) y que puede ser evaluado. Cuando decimos estructurado queremos decir que busca recubrir suficientemente las diversas competencias que previamente se han establecido y si no puede hacerlo con todas sí lo hará con un número significativo de las mismas. Dicho de otra manera, no debiera ser en ningún caso un trabajo que solamente trabaje una o unas pocas competencias. Esta rela-

ción del TAC con la estructura curricular es clave para poder integrarlo en el currículum y ésta es una de las finalidades que nos hemos autoimpuesto como fundamental en nuestra estrategia.

- Que sean tareas de aplicación de los conocimientos ya adquiridos y que esta aplicación suponga la integración de lo ya aprendido en diversas áreas de conocimiento es una idea recogida de la pedagogía de la integración que consideramos fundamental para el aprendizaje de competencias.
- El hecho de que los conocimientos a aplicar pertenezcan a varias áreas del currículo, o como mínimo a bloques diferentes de la misma área, asegura la interdisciplinariedad de las tareas a proponer y obliga a la integración de los mismos a la hora de realizar las tareas.
- Las tareas propuestas deben suponer un nivel de complejidad suficiente y apropiado a la edad ya que no es factible trabajar competencias con tareas de aplicación mecánica en la que no existe necesidad alguna de transferencia de lo aprendido. En consecuencia los ejercicios de aplicación en el mismo contexto en el que fueron aprendidos no son tipos de tareas adecuadas para formar parte de un TAC.
- El TAC trabaja sobre una propuesta cerrada de competencias, propuesta que debe formar parte del currículum escolar y estar explicitada en el proyecto curricular del centro. No es por tanto algo que trabaje competencias en general y de manera abstracta sino que debe cumplir con la condición de tener un referente previamente establecido. Esta condición nos obliga, por una parte, a controlar que realmente por medio de los TAC se trabajan esas competencias pero por otra parte facilita la integración de estos trabajos en el currículum escolar. En nuestro caso, en el capítulo 2 de este libro, explicitamos las competencias básicas que proponíamos se trabajaran en los centros en los que hemos desarrollado esta experiencia.
- Las tareas propuestas en el TAC pedirán en algunos casos el desarrollo de trabajo individual y en otros de trabajo cooperativo dado que ambos tipos de trabajo son importantes de cara al desarrollo de las competencias. La elección del modo individual, cooperativo o mixto se hará en virtud del tipo de competencia que se vaya a trabajar en la tarea correspondiente. En todo caso, se pedirá que el alumnado trabaje

de manera autónoma ya que ésta es una condición indispensable para el desarrollo de las competencias que deseamos promover.

- El TAC toma como referencia de manera sistemática los contextos personal-familiar, social y pre-profesional, y con esto queremos decir que el conjunto de los TAC que se desarrollen en un ciclo y/o etapa deben recubrir adecuadamente estos tres contextos. El TAC resulta, de esta manera, una estrategia didáctica que cumple además de la ya citada de desarrollar estrategias, la de poner el currículo en contacto con las demandas sociales, ya que es evidente que la intervención en los contextos citados ayuda, en gran manera, a establecer y robustecer esta relación.

La edad del alumnado obliga, lógicamente, a variar la geometría de estos trabajos ya que su propio desarrollo los va situando de manera diversa con relación a estos contextos. Así en los primeros años de escolaridad el contexto pre-profesional tiene escaso interés, mientras que el personal-familiar resulta clave. Por otra parte el alumnado de los cursos superiores de la educación obligatoria pedirá que se divida el contexto personal-familiar en dos ramas separadas y atenderá con mayor interés el ámbito pre-profesional. En todo caso el trabajo con relación a estos contextos será sistemático y se buscará una propuesta integral que equilibre y adecue a la edad los contextos en los que se apliquen los conocimientos adquiridos.

Con relación a las situaciones el criterio clave es la cercanía e interés que las mismas pueden despertar en los niños y niñas que van a realizar estos trabajos, no buscamos por lo tanto exhaustividad sino significatividad a la hora de proponer situaciones de aplicación. Por otra parte cada TAC se desarrollará tomando como referencia una familia de situaciones que será seleccionada por su interés con relación a los contextos más arriba indicados. El conjunto de los TAC de un ciclo y/o etapa intentará recubrir el máximo posible de familias de situaciones y evitará, desde este punto de vista, redundancias.

- Los TAC son secuencias didácticas y como tales se componen de: tareas de inicio y motivación; tareas de desarrollo y tareas de repaso y evaluación final. Esta estructura es propia de las secuencias didácticas y no supone ninguna novedad con relación a las que habitualmente se programan para otros fines didácticos. De todas maneras

conviene indicar que las «tareas de inicio y motivación» son en este caso especialmente importantes ya que debieran dedicarse a asegurar el repaso de los conocimientos ya adquiridos que se van a aplicar en el resto de tareas del TAC. Hay que recordar en este punto que la autonomía que se puede pedir al alumnado depende, en gran medida, de que cumpla correctamente con las finalidades de esta tarea, o tareas. Ya que si fuera necesario detenerse en algunas tareas posteriores porque resulta necesario trabajar conocimientos que no se dominan se resentiría tanto el grado de autonomía del alumnado como el propio desarrollo del TAC. En nuestro caso y como podrá verse más adelante siempre programaremos una tarea 0 (o tareas) con esta finalidad. Que la denominemos tarea 0 no quiere decir que sea una única tarea sino que recoge los trabajos que se consideren necesario acometer previamente al desarrollo del resto de tareas. También las tareas de finalización del trabajo tienen características propias en este caso, ya que debieran asegurar que se cierra bien el proyecto y se prepara adecuadamente la evaluación del mismo. Tendremos tiempo de insistir en esta cuestión en su momento.

- Los TAC contienen en todo caso tareas de explicación y presentación del trabajo, aunque el modo de presentación de esta explicación puede y debe ser variado, oral, escrito en diversas formas, por medio de un trabajo de expresión plástica (carteles, murales...), audiovisual (presentación utilizando el ordenador, actuación teatral...), digital (blog, páginas web...), etc. Estas tareas de presentación son necesarias para el desarrollo de ciertos tipos de competencias (lingüísticas, artísticas, digitales...) y en consecuencia las consideramos como parte consustancial a los TAC.

Hasta aquí la definición y descripción de los que consideramos como elementos fundamentales de un TAC. Veamos a continuación como se desarrollan para su integración plena en el currículum escolar habitual.

4. Los Trabajos de Aplicación Contextualizada y el currículum escolar

En este apartado vamos a desarrollar la relación entre los TAC y el resto de elementos básicos del currículum escolar con la mirada puesta en la correcta integración en el mismo.

4.1. *Los TAC y las finalidades del currículum*

La estrategia de intervención escolar que estamos desarrollando en este capítulo no puede dejar de lado una exigencia fundamental, a saber: lo que proponemos debe poder formar parte natural del currículum escolar. Esto significa que el currículum contiene estos trabajos, los TAC, de la misma manera que contiene secuencias didácticas de otro tipo y ambos son igualmente necesarios para el normal desarrollo del currículum escolar.

Cuando decimos que los TAC son una estrategia destinada a convertirse en una parte integrada del currículum ordinario queremos decir que lo deberán ser a todos los efectos. Y que tanto en la planificación curricular como en la práctica de aula se considerarán como actividades propias del currículum normalizado y como tales sujetas a evaluación. La meta que vislumbramos es aquella en la que los TAC ocupen un lugar central y directivo en el currículo ordinario, con esto queremos decir que con el tiempo los conocimientos que sean necesarios para el desarrollo de los TAC debieran tener prioridad a la hora de definir qué debe ser enseñado.

- *Los TAC deberán llegar a considerarse como parte normalizada del currículum ordinario*

La estrategia de intervención que proponemos supone apostar por un currículum mixto de conocimientos y competencias. Es decir que por una parte mantenemos la estructura curricular existente que busca la construcción de conocimiento y por otra introducimos puntual, progresiva y sistemáticamente TACs con la intención de desarrollar competencias de manera sistemática. Esta estrategia no busca una mera yuxtaposición de conocimientos y competencias, sino que debiera entenderse como una relación dialéctica de mutua interacción, de manera que las necesidades de una parte, las competencias, venga alimentada por la otra, los conocimientos académicos.

En la actualidad existe una tendencia a no distinguir entre objetivos que buscan construir conocimiento de forma general y los objetivos que buscan aprender a aplicarlos en una situación, es decir a desarrollar competencias. Esta falta de distinción, la ausencia de unos criterios de diferenciación claros y precisos, lleva a una gran confusión porque los mismos objetivos que anteriormente servían para enunciar el logro de aprendizajes (conocimiento)

se utilizan ahora para definir competencias, con lo que este último término comienza a vaciarse de significado, y no existe manera de distinguir qué objetivo enuncia una competencia y cuál no lo hace.

- *Los conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias serán considerados como prioritarios*

A la hora de decidir qué conocimientos debieran formar parte del currículum exigible, es decir, de la parte del currículum que debiera considerarse básica en el sentido de imprescindible para una adecuada integración social y desarrollo personal del alumnado, deberían distinguirse los conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias básicas de aquellos que no lo son. Esta afirmación contiene otra no menos importante, a saber: que aquellos conocimientos que no cumplan esta condición no debieran considerarse prioritarios, en el sentido de exigibles en las evaluaciones, a la hora de organizar el currículum escolar. Y esta afirmación que consideramos tiene un carácter general, que debiera aplicarse a todo el alumnado, tiene aun más fuerza, si cabe, cuando estemos tratando de los currículum exigibles al alumnado con cualquier tipo de dificultad para acreditar los logros de lo que podemos denominar currículum normalizado. En nuestra opinión, los conocimientos académicos necesarios para el desarrollo exigible, evaluable, de las competencias que se consideren básicas debiera ser el núcleo fundamental sobre el que habría que organizar el currículum exigible y las correspondientes evaluaciones escolares. Si no se actúa de esta manera, las evaluaciones tanto internas como externas que se pongan en práctica difícilmente podrán atajar los males que actualmente aquejan al currículum, males que se concretan en una orientación academicista que no utiliza el criterio anteriormente indicado sino que selecciona y prioriza los conocimientos por lo que éstos suponen para la construcción del corpus de contenido propio de cada área del currículum.

- *Conseguir la adecuada complementariedad y adecuación entre conocimientos y competencias*

Conviene subrayar que en esta complementariedad las competencias debieran tener una función directiva, lo que viene a querer decir que los conocimientos académicos a impartir debieran seleccionarse teniendo en cuenta su aplicabilidad y transferibilidad a los contextos de uso. Esto no agotará

necesariamente el conjunto de saberes del currículum escolar pero sí puede marcar un criterio claro a la hora de priorizar los contenidos de la enseñanza, sobre todo, en el caso del alumnado con más dificultades a la hora de alcanzar los logros curriculares esperados. En consecuencia el currículum escolar podría contener de manera no exigible otros conocimientos y en este sentido ser abierto, pero en ningún caso a costa de prescindir de los que, según el criterio de aplicabilidad a los contextos relevantes recogidos por las competencias básicas, sean necesarios.

Estos dos criterios de transferibilidad y aplicabilidad no cierran el currículum a conocimientos cuya inserción en el currículum no pueda justificarse desde estos criterios pero sí marca los criterios fundamentales para el desarrollo del currículum básico exigible a todo el alumnado. Es decir que no debieran tener un peso determinante en los procesos de evaluación y que la decisión de dar o no una titulación al finalizar una etapa debiera basarse siempre en el nivel competencial y no en el del conocimiento académico.

4.2. *Los TAC y la metodología*

▪ *Los TAC y la «enseñanza orientada a tareas»*

Los TAC, que es el tipo de estrategia general que hemos elegido para desarrollar las competencias, son vistos, en su relación con el diseño del currículum que hemos desarrollado en el capítulo 2 de este libro, como la concreción de la denominada «enseñanza orientada a tareas». Desde una consideración metodológica general utilizaremos la línea de trabajo denominada enseñanza por proyectos o tareas en un doble sentido:

- De la metodología de los proyectos nos apropiamos la idea de que el conjunto de los TAC debe tener una finalidad significativa, es decir que buscamos proponer un trabajo que busca llegar a realizar una labor del tipo que sea. De esta manera el conjunto del TAC tendrá una unidad que le dará carácter y sentido.
- Por otra parte, los TAC están compuestos por tareas y por tanto son éstas las que toman el protagonismo frente a otras metodologías en las que la información a asimilar resulta lo principal.
- Conviene recordar que los TAC no son un proyecto para construir nuevos conocimientos, sino que buscan aplicar lo que ya se ha apren-

dido a contextos distintos de aquél en el que se aprendió y además que tenga relevancia para la vida de aquel o aquella que los aplique. Esta es una diferencia sustantiva que distingue estructuralmente los TAC de cualquier otro tipo de metodología por proyectos.

- Entendemos metodología por proyectos de una manera amplia de forma que metodologías afines (resolución de problemas, estudio de casos, resolución de dilemas, etc.) serán también aceptadas como forma estructural de los TAC.

- *Los TAC como secuencias didácticas*

Desde una óptica más técnica de ingeniería curricular tenemos que decir que los TAC se organizan como secuencias didácticas, es decir como un conjunto de tareas con todas las características que hemos descrito al desarrollar este apartado. Lo que sucede es que es una secuencia didáctica especial que tiene, consecuentemente, unas características propias, sobre todo en los tipos de tareas que propone y en los tiempos que se utiliza para su desarrollo. Esto es así porque suponen por parte del alumnado una aplicación, no cerrada, de contenidos trabajados en varias áreas de conocimiento, de manera integrada, con un determinado nivel de complejidad. Pero además hay que situarlos en el conjunto del «tiempo escolar» para que esta integración funcione correctamente.

- *Los TAC y la aplicación contextualizada de lo aprendido*

La metodología más acorde con el desarrollo de competencias es la monitorización, es decir la manera de hacer que no pretende suplantar la autonomía del que está aprendiendo y que tiende a respetar sus decisiones, a la vez que se le muestra las consecuencias de lo que hace y que pueden existir otros caminos más eficientes para llegar antes al mismo sitio, aunque es decisión suya tomarlos o no. La enseñanza de competencias supone un reto metodológico no siempre resuelto y que tiene en el aprendizaje propio de los aprendices de oficios un antecedente que, si bien históricamente ha sido eficiente, tiene la dificultad de haber sido aplicado a competencias de nivel bajo como son las propias de oficios en los que la habilidad manual era lo que se pretendía enseñar. Las actuales competencias, sobre todo las que debieran enseñarse en la educación básica y general, son de un rango

superior y, por lo tanto, piden, seguramente, otro tipo de estrategias instructivas. De todas maneras el acompañamiento y la reflexión evaluativa sobre lo que hemos hecho a la hora de resolver el problema (tarea) planteado parecen una estrategia digna de explorar. El desarrollo de competencias tiene muchos ángulos, uno de los cuáles, pero no el único, es cognitivo o tal vez más exactamente metacognitivo. Pero ni es el único ni siquiera necesariamente el más relevante. En este sentido la experiencia, la reflexión sobre las dificultades, la motivación para superarlas y la autonomía a la hora de tomar decisiones pueden considerarse como hilos conductores de una práctica destinada a este fin.

▪ *Los TAC, la metacognición y las actitudes emocionales*

Enseñar competencias es probable que suponga hacer reflexionar al alumnado acerca de:

- a) Si ha resuelto en un nivel aceptable el problema (situación) planteada.
- b) Si lo ha hecho de manera eficiente, es decir utilizando el conocimiento que se considera como el más adecuado a la situación planteada y la tecnología que nos lleva a esa solución con el menor gasto en recursos disponible. Además deberá reflexionar acerca del tiempo empleado y de hasta qué punto lo ha aprovechado de manera adecuada. Los trabajos a realizar no deberían hacerse fuera de un horizonte temporal que puede ser flexible, pero que de todas maneras debe ser un marco que indica el tiempo del que se dispone. Sin uso adecuado del tiempo la eficiencia se desvanece.
- c) Si lo ha hecho de manera responsable, es decir, que si lo que propone como solución a la situación problemática planteada resulta adecuado desde una consideración ética; lo que implica que se justifica razonablemente que las consecuencias que puedan derivarse son aceptables éticamente. La idea a construir en el alumnado es que la competencia supone una visión ética de la acción que se concreta en la asunción de la responsabilidad acerca de las consecuencias de lo que se hace.

Desde este punto de vista desarrollar competencias implica capacidad de autoevaluación y reflexión y no solamente de acción.

Por otra parte hay que entender que los TAC no están pensados para obtener nuevo conocimiento académico. Lo cual no quiere decir que la metodología de proyectos no sirva para esto, quiere decir que nosotros no

vamos a utilizarlos prioritariamente con esa finalidad. Nuestro objetivo es otro, consiste en utilizar los conocimientos (recursos) disponibles para aplicarlos a la solución de situaciones problemáticas y al hacerlo aprender, por una parte, destrezas de nivel metacognitivo que son las que pueden facilitar la transferibilidad de lo aprendido a contextos de uso útiles para la vida y, por otra, todo el cúmulo de actitudes que deben acompañar a ese desarrollo cognitivo para el éxito en la acción. Dejar de lado alguno de estas dos mitades complementarias redundará en un déficit en el desarrollo integral del alumnado y no facilitará el buen desempeño de un currículum orientado hacia las competencias. Desde este punto de vista los trabajos de integración no desarrollan el currículum académico entendido éste como la construcción de conocimiento siguiendo la lógica de las disciplinas curriculares sino más bien buscan basarse en el mismo, o en la parte del mismo que sea relevante, para ir hacia el desarrollo de competencias.

- *Los TAC y la creatividad en la búsqueda de soluciones*

Los proyectos deben estar diseñados de manera que las soluciones a las cuestiones planteadas sean abiertas y por lo tanto exista la posibilidad de dar varias respuestas al problema que se plantea. Por lo tanto se abre un camino para la creatividad, ya sea individual y/o grupal, en la búsqueda de la solución que consideramos más idónea. Como veremos un poco más adelante, la propia estructura de la secuencia didáctica que organiza los TAC ofrece una parte a la comunicación de los resultados de la cuestión planteada y éste es otro lugar privilegiado para poner en marcha la creatividad. La creatividad no es aquí entendida como un trabajo exento de normas o límites, sino la capacidad de buscar soluciones nuevas a las situaciones problemáticas planteadas cumpliendo con las finalidades del trabajo propuesto.

- *Los TAC y la complejidad de las situaciones*

Los TAC son proyectos que hacen frente a situaciones complejas. La complejidad es siempre una cuestión que hay que ajustar a la edad, pero en todo caso la situación elegida debe ser suficientemente compleja. Si la situación que se plantea es demasiado particular, la integración de los saberes sufre y no puede trabajarse en toda su extensión. La complejidad, y por tanto la dificultad de coordinación de saberes, debe estar relacionada con la autonomía del alumnado y aquí cabe decir que el arte de proponer buenas tareas

está en la frontera de la complejidad a la que puede hacer frente de manera autónoma el /la estudiante en una determinada edad. Tanto si es escasa como si es excesiva el trabajo del alumnado se resentirá.

- *Los TAC, los contextos de uso y las familias de situaciones*

La situación que se proponga tiene que ser rica e interesante desde varios criterios. Desde el criterio de los contextos, conviene que en la medida de lo posible abarque el máximo número de ellos. Recuérdese que en este texto denominamos contexto a los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, académico. Cuantos más contextos abarque de manera natural, mejor. De todas maneras, los contextos son algo muy general y el desarrollo de proyectos supone una mayor concreción por eso utilizamos familias de situaciones. Pero también conviene que las situaciones planteadas sean relevantes, que sean ricas desde las aportaciones que piden a las distintas áreas de conocimiento ya que de esta manera la integración de conocimientos es mayor. Es decir, que es «mejor» una situación que pida aportar conocimientos de varias áreas en relación a la que solo pide que se usen de una única. Dicho de otra manera, la situación planteada condiciona el grado de interdisciplinariedad, cuestión que hemos considerado como importante.

No es posible trabajar todas las posibles familias de situaciones en el currículum escolar dado la amplitud de éstas y el tiempo que se dispone para tratarlas, por esta razón conviene que se sea selectivo y se elija con atención aquellas que se van a utilizar evitando, en lo posible, redundancias y repeticiones.

5. Niveles diferentes de desarrollo curricular respecto a los Trabajos de Aplicación Contextualizada

Para que una propuesta curricular esté bien armada, y pueda llevarse a buen término el objetivo propuesto de conseguir una aplicación real en las aulas, hay que considerar su relación con los diferentes niveles de concreción curricular, ya que una de las características más importantes de los actuales currícula es la interdependencia de esos diferentes niveles a la hora de poder articular el currículo de manera bien fundamentada y coherente en todas sus partes.

Los citados niveles de concreción curricular son los siguientes:

- a) Un primer nivel macro de política educativa general que viene definido desde la administración: leyes educativas.

- b) Un nivel medio que atañe al propio centro educativo y especialmente a su equipo directivo, es lo que se denomina Proyecto Curricular de Centro (PCC).
- c) Un tercer nivel micro que implica y atañe directamente al profesorado y al currículum que se quiere diseñar para las necesidades de su aula.

5.1. *Primer nivel de desarrollo del currículum*

Resulta claro y evidente que la política curricular que se lleva a cabo a nivel estatal, o autonómico en su caso, es fundamental para justificar, proteger, amparar, proponer, potenciar, desarrollar o evaluar cualquier acción que se pretenda sobre los proyectos de innovación, aunque sin más, sin el aporte de estrategias para conducirla a prácticas de aula suele resultar estéril para promover cambios reales del currículum en la práctica.

Como ya hemos indicado con anterioridad, el Parlamento Europeo realizó una recomendación el 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Estas son las ocho competencias clave que propuso:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
- Conciencia y expresiones culturales.

Debido a esta recomendación de la Comisión Europea, muchos de los países que la integran han comenzado a trabajar teniendo estas competencias como objetivo. El Estado español recogió la idea central de la propuesta y la ley de educación que el Gobierno central promulgó en el año 2006 (LOE) recogió esta recomendación con el nombre de «competencias básicas», aunque sin un desarrollo con el resto del currículum.

Lo mismo ha hecho el actual gobierno al modificar por medio de la LOMCE (2013) la normativa en vigor (LOE). La propuesta actual que pre-

visiblemente no será modificada de manera significativa por los proyectos curriculares de las comunidades autónomas es la siguiente:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Como puede observarse se parece más a la inicial de la UE, aunque son cuestiones de matiz que no afectan sustantivamente a la propuesta.

5.2. Nivel intermedio de desarrollo curricular: el Proyecto Curricular de Centro

Es el referido a aquello que con la Ley Órgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1970) se denominó segundo nivel de concreción curricular.

Con relación a este nivel de concreción hay que tener en cuenta que las situaciones que se planteen en los TAC y las competencias a ellas asociadas deben recubrir de manera adecuada, exhaustiva y equilibrada la propuesta de competencias realizada en el segundo capítulo de este libro y que recogemos a continuación sin comentar, ya que la explicación de esta propuesta está ampliamente relatada en el citado capítulo.

La puesta en práctica de los TAC en los centros nos llevó a realizar algunos cambios para completar la lista inicial con aspectos competenciales que considerábamos importantes y no aparecían en la lista propuesta. La propuesta de competencias básicas o clave que construimos para nuestro proyecto es la siguiente (las partes que están en negrita/cursiva son los cambios propuestos con relación a las directrices del currículum oficial, propuesta que como puede observarse recoge a la vez que completa la lista oficial).

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. *Competencia en ciencia, tecnología y cuidado ambiental.*
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social, *para el ocio, el consumo responsable y el cuidado de la salud.*

6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía, iniciativa personal y *desarrollo emocional*.

Por lo tanto el Proyecto Curricular de Centro debiera modificarse para contener además de las programaciones habituales anteriores los siguientes elementos:

- Una propuesta de planificación temporal de los TAC. En nuestro caso esa planificación es de al menos dos TAC por curso que a su vez sirve de aplicación integrada de los conocimientos adquiridos.
- La lista de competencias básicas a trabajar en el centro. Esta lista debe estar basada en la propuesta del decreto curricular de la comunidad autónoma correspondiente pero exige una lectura crítica y una apropiación adecuada por parte del Proyecto Curricular del Centro (PCC).
- Una lista de los TAC que cumplan en su conjunto las siguientes condiciones:
 - Recubrir adecuadamente todas las áreas curriculares.
 - Recubrir adecuadamente las competencias básicas contenidas en la propuesta realizada en el PCC del centro.
 - Recoger situaciones que permitan trabajar equilibradamente los contextos: personal-familiar, social y pre-profesional.
- Una revisión crítica de aquellas partes del currículo que se muestren escasamente utilizadas como conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias básicas.

5.3. *La planificación a nivel de centro de la puesta en marcha de un plan para trabajar competencias por medio de los TAC*

Ni todos los centros funcionan igual ni las distintas etapas educativas del sistema escolar funcionan de manera similar ni tienen la misma tradición de formación y de coordinación. Son varias las condiciones que son necesarias para que un centro tenga interés en emprender una reforma o iniciar un proceso de innovación. En el mundo educativo es conocido que la promulgación de una ley educativa de cambio educativo no conlleva, sin más, su aplicación en los centros. Pero, ciertamente no todas las escuelas responden igual ante parecidos requerimientos. Durante el desarrollo de esta experiencia hemos podido comprobar que lo que algunos autores ya habían señalado como

determinante a la hora de poder actuar exitosamente en estos procesos, el tipo de cultura escolar establecida, resulta fundamental. Esta variable es la que se ha venido en denominar «cultura escolar». La «cultura escolar» estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2006). A pesar de que la historia del centro es la variable que reúne los factores quizá más determinantes en esta cuestión, el equipo directivo, para bien o para mal, tiene una función primordial en la cultura escolar que se instala en el centro.

El equipo experimentado, que crea grupo, que tiene en cuenta el *habitus* del centro, que parte del conocimiento profundo de su equipo de docentes, que promueve acciones y planes que son significativos para esa comunidad escolar, tiene, sin duda, muchas más probabilidades de conducir sus proyectos con éxito. Así Bolívar (1996) afirma que «para que los cambios educativos no caigan en el vacío es preciso conocer su grado de disonancia con la cultura escolar, y promover la internalización de significados y condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación».

No parece, ciertamente, fácil esta labor. Que un centro se plantee objetivos comunes, como comunidad educativa que es, para todas las etapas, y que además lo plantee con el optimismo que es necesario ante los cambios, no es habitual. Pero no es imposible y nosotros, después de trabajar varios años con algunas escuelas, concretamente ikastolas en Navarra, hemos constatado que se puede llevar a cabo. Partimos de unas escuelas donde en todos sus niveles, y después de un trabajo continuado que duró varios años y que se ha ido realizando desde mediados de la década de los 90, existe ya en la práctica una programación organizada en Unidades Didácticas (UDD) en la que disponemos de un currículum centrado en el alumnado (objetivos de aprendizaje) en el que consideramos suficientemente bien organizada una propuesta que busca la construcción de conocimiento relevante. Lo habitual en estas programaciones es que se trabajen 2 UDD por trimestre. Las ikastolas con las que hemos trabajado tienen una larga tradición en innovación pedagógica; además poseen unas características definidas como grupo tanto desde el punto de vista organizativo como histórico que les convierte en un grupo pedagógico singular.

- *Punto de partida*
 - Currículum organizado mediante UD's que duran aproximadamente 6 semanas.
 - Cada trimestre se desarrollan, en principio, dos UD's.
 - Es un currículum centrado en el alumnado con objetivos de aprendizaje.
 - Las evaluaciones se organizan por trimestres y valoran los logros de las dos últimas UD's.

Tabla 3.1. Situación anterior a la introducción de los TAC

Curso: ...					
1. Trimestre		2. Trimestre		3. Trimestre	
1. UD	2. UD	3. UD	4. UD	5. UD	6. UD

La idea inicial consistía en introducir un TAC al final de cada trimestre como proyecto de aplicación de lo aprendido durante el mismo. Pero las pruebas que realizamos desaconsejaron esta organización ya que la finalización de los trimestres se muestra como un período poco adecuado para la realización de estos trabajos. Por esta razón concluimos que lo mejor era realizar los TAC al inicio del trimestre, recogiendo en el mismo lo trabajado en el trimestre anterior. Por lo tanto hemos ido pasando progresivamente de la disposición curricular que aparece en la tabla superior a la siguiente.

Tabla 3.2. Situación posterior a la introducción de los TAC

Curso: ...							
1. Trimestre		2. Trimestre			3. Trimestre		
1. UD	2. UD	1. T A C	3. UD	4. UD	2. T A C	5. UD	6. UD

Al finalizar el 3º trimestre introducimos unas tareas de repaso y aplicación, pero sin la entidad del TAC, tareas que estaban unidas al repaso de lo más importante y directamente relacionadas con las competencias básicas con el objetivo de poder evaluar el nivel del alumnado en las mismas.

Con relación al tiempo disponible, consideramos que el tiempo escolar de una semana, con sesiones de mañana de 4 horas, unas 20 horas en total, puede ser una medida adecuada, aunque ésta es una cuestión que en los próximos años pudiera cambiar en la medida en la que los TAC se estabilicen y cojan fuerza dentro del currículum.

Los resultados del TAC, relativos a los niveles de competencias, se recogerán en la segunda evaluación y en la tercera se acumularán de manera ponderada los resultados del TAC1, del TAC2, los de las pruebas de repaso y las observaciones de los y las tutores/as de cada curso que una vez al año recogen detalles sobre el trabajo del alumnado con relación a las competencias básicas. Sobre esta cuestión volveremos cuando expliquemos la manera de organizar la evaluación de las competencias básica que seguimos.

Esta decisión, tomada a nivel de centro, nos permitirá relacionar de manera natural los TAC con las evaluaciones ya que éstas se suelen realizar trimestralmente. La idea básica es que los TAC tengan reflejo directo en las evaluaciones que se realizan en el centro y que los resultados obtenidos en los mismos se recojan en los boletines escolares por medio de los que se informa al alumnado y sus familias sobre el rendimiento escolar de sus hijos e hijas. La manera práctica de realizar esta labor podrá verse más adelante.

5.4. Las decisiones estratégicas a tomar para el desarrollo del plan de intervención

Una de las dificultades actuales para el desarrollo de proyectos de este tipo reside en la escasa disponibilidad de proyectos tipo TAC ya construidos que se ajusten a los currícula de los centros en los que trabajamos. Esta dificultad nos ha llevado a la necesidad de construir este tipo de material por no disponer de referentes externos bien adaptados a nuestras necesidades. Es un esfuerzo arduo que exige muchas horas de trabajo y en el que la competencia profesional necesaria para su desarrollo es alta. Crear materiales curriculares es una de las competencias profesionales que exige mayor nivel.

Hemos tenido que organizar un plan a nivel de centro con la finalidad de ir construyendo los TAC que necesitamos para poder poner en marcha el plan de trabajo. Este plan para la construcción de los TAC se basa en las siguientes ideas y estrategias.

▪ *Participación del profesorado*

No existe uniformidad de criterios entre los expertos educativos a la hora de responder a la cuestión del tipo de dedicación que debieran tener los docentes con relación a la construcción de propuestas curriculares. Existen, en consecuencia, distintas maneras de entenderla. Los hay que consideran que el profesorado debe aplicar lo que los libros de texto o expertos curriculares dicen o han elaborado. Existen opiniones contrarias a la anteriormente expuesta que defienden en cambio un mayor protagonismo del profesorado tanto en el diseño como en la realización de los materiales curriculares. Hay quién defiende posiciones intermedias y habla del profesorado como de un colectivo al que cabe pedirle una apropiación crítica y activa de los materiales ya construidos. Como puede verse el consenso no es fácil en esta cuestión. Los datos indican, en cambio, que la gran mayoría del profesorado utiliza materiales construidos por las editoriales. Según nuestra manera de ver las cosas, y en el contexto en el que hemos trabajado, consideramos que al profesorado no se le puede exigir que diseñe y elabore todos los materiales que necesita para el normal desarrollo del currículum, ya que no se le ofrece en su jornada laboral habitual el tiempo necesario para dedicarlo a esa labor. Sí que creemos, en cambio, que el profesorado con los apoyos de formación necesarios, con el tiempo asignado al efecto y con concesión de horas de coordinación que se le computen a su ciclo y a su etapa puede asumir la tarea de diseñar sus propios TAC, total o parcialmente. Los equipos directivos de los centros deberán tener, si se decidiera que la elaboración de los TAC es una labor del profesorado, una visión a largo plazo de la inversión en formación y recursos humanos, dado que este tipo de tareas son muy productivas desde el punto de vista de la formación profesional del profesorado.

De todas maneras la construcción sistemática de todos los TAC que necesita un centro hace necesario un plan específico que es el que queremos comentar. El desarrollo de este plan nos ha llevado a una situación mixta en la que gran parte de los TAC son de elaboración propia del profesorado que los ha llevado a la práctica y otra, menor en número, ha sido adaptaciones de TAC creados por compañeros y compañeras de otros centros.

Presentamos a continuación una posible distribución racional que asegura la elaboración y posterior aplicación de los TAC en tres o cuatro cursos escolares. El curso siguiente, cuarto o quinto según los casos, sería de reflexión general sobre el currículum y reestructuración del mismo si procede.

Las principales fases que se han previsto han tenido que ver con los siguientes aspectos:

- Formación en competencias y asesoría curricular.
- Aplicación del TAC y revisión.

▪ *Formación en competencias y asesoría curricular*

Las fases aquí indicadas no se han desarrollado sucesivamente y han estado entremezcladas ya que preferimos un trabajo más inductivo que permita la reflexión sobre lo que se va realizando más que la aplicación mecánica de un modelo previamente establecido. Hay que tener en cuenta que el profesorado de estos centros está compuesto por profesionales con muchos años de experiencia y alta competencia profesional por lo que resulta innecesario y contraproducente invertir mucho tiempo en formación teórica. Hemos considerado más interesante una formación reflexiva en la que hemos ido introduciendo elementos de reflexión teórica según avanzaba la propia construcción de los materiales. Consideramos que este tipo de formación es más eficiente además de estar más en consonancia con lo que teóricamente debiera ser una formación que busque el desarrollo profesional de los docentes. A esta labor no se ha destinado mucho tiempo, estimamos que entre 6 y 8 horas de formación es más que suficiente para poder desarrollar las ideas que hay que manejar sobre competencias para poder comenzar a caminar en la realización del proyecto y utilizar un lenguaje común.

La construcción de los materiales para el desarrollo de los TAC se ha basado en un trabajo de colaboración entre el profesorado de los centros implicados y los servicios de asesoramiento externo que han colaborado en el desarrollo del proyecto. Además hay que hacer constar que a partir del segundo año de implementación del plan hemos podido contar con TAC realizados por otros centros que también trabajaban en este proyecto con lo que al poder compartir, una vez adaptados a las necesidades del centro, TACs ya construidos el trabajo se ha visto aligerado. De todas formas en todos los centros que han participado en la experiencia todos los docentes implicados han construido como mínimo un TAC, en la mayoría de los casos los dos que se han utilizado por cada curso.

El tiempo semanal dedicado a la elaboración de materiales, formación y seguimiento con el experto han sido diferentes en cada centro. Pero como criterio general podemos afirmar que el tiempo destinado al desarrollo del

proyecto ha sido de una hora de trabajo semanal, a lo largo de los cuatro años que ha llevado la preparación del proyecto.

A continuación presentamos el cronograma del plan llevado a cabo para el desarrollo de este proyecto.

Tabla 3.3. Propuesta de cronograma de elaboración y aplicación de Trabajos de Aplicación Contextualizada

1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
- Diseñar TAC1	- Aplicar TAC1	- Aplicar TAC1	- Aplicar TAC1
	- Corregir y ajustar TAC1	- Aplicar TAC2	- Aplicar TAC2
	- Diseñar TAC2	- Corregir y ajustar TAC2	- Ajustar y corregir los TAC realizados

▪ *Aplicación del TAC y revisión*

El último año del plan correspondería con la revisión general del proyecto curricular de la escuela y de reflexión sobre los proyectos curriculares. No es baladí el trabajo que esta reflexión supone. La experiencia que hemos acumulado estos años en que hemos trabajado con escuelas intentado teorizar sobre una aproximación al currículum guiado por competencias desde la práctica es rica y de gran calado en relación a los contenidos del currículum. Nuestra reflexión concluye que el actual modelo curricular está hipertrofiado, cargado de contenidos que tienen poca validez desde el punto de vista competencial y que suponen una gran carga para un porcentaje importante del alumnado, aquel que, de seguir con los mismos contenidos y con la misma manera de impartirlos, está abocado, desgraciadamente, a fracasar.

Aunque este no es el lugar apropiado para el desarrollo de la idea mencionada anteriormente parece importante subrayar la necesidad de revisión crítica del currículum, sea a iniciativa de cada centro o sea a propuesta de las administraciones autonómicas para tomar decisiones curriculares, ya que no hay lugar a dudas sobre la necesidad de una revisión en profundidad del actual currículum.

5.5. *El nivel de las programaciones de aula*

▪ *Las tareas y las secuencias didácticas en la construcción de un TAC*

Como ya hemos indicado anteriormente un TAC es una secuencia didáctica que se sitúa al finalizar un conjunto de UD's y que tiene la finalidad

de trabajar las competencias básicas integrando los conocimientos adquiridos con anterioridad. En consecuencia, pretende ser un conjunto armónico y bien estructurado de tareas que buscan una serie de finalidades de aprendizaje.

Como puede verse en esta descripción el TAC, al ser una secuencia didáctica, es un conjunto de tareas y por tanto descansa, fundamentalmente, sobre este concepto. No estamos afirmando nada nuevo ya que siempre hemos indicado que los TAC deben situarse en lo que se llama «enseñanza orientada a tareas». También hemos dicho, con anterioridad, que una tarea es una propuesta de trabajo que busca intencionalmente inducir un aprendizaje. En este punto aplicamos paso a paso, punto por punto, la teoría desarrollada en el segundo capítulo de este libro. Por lo que desde este punto de vista hay poco que añadir, simplemente recordar que a la hora de organizar un TAC tenemos en cuenta la teoría desarrollada para construir secuencias didácticas y tareas propuestas en el segundo capítulo de este libro. Esta teoría la aplicamos a un caso particular de secuencias didácticas, aquellas que como el caso de los TAC buscan aplicar conocimientos ya adquiridos a situaciones contextuales relevantes; son estas variables las que hacen de los TAC un tipo de secuencia didáctica especial, especificidad que tendrá reflejo directo en la relevancia que se le dará a ciertas partes del esquema general que se usa para construir secuencias didácticas con otro tipo de objetivos.

5.6. *El protocolo a seguir para la construcción de un TAC*

Para la construcción de los TAC hemos diseñado un protocolo con la vista puesta en su realización material y con la finalidad de:

- Asegurar la uniformidad de los proyectos a realizar por un grupo bastante numeroso de docentes. Resulta muy complicado conseguir la suficiente, y necesaria, uniformidad en las propuestas curriculares si no se parte de un protocolo que sirva de guía a todas las personas implicadas en este trabajo.
- La calidad de la propuesta curricular. Calidad que se concreta a su vez en dos apartados: adecuada estructuración de la secuencia didáctica y las tareas, por una parte, y relación entre los TAC y el resto del currículum escolar con todo lo que esto supone tanto a la hora de desarrollarlo como de evaluarlo, por otra.

- Conseguir que realmente estos proyectos de intervención en el aula sirvan para la finalidad que buscamos, es decir para el desarrollo de las competencias básicas.
- Propuestas de evaluación coherentes con el resto del currículo que recogen los TAC y que de manera sistemática sirvan para la evaluación de las competencias básicas.
- Facilitar el trabajo del profesorado ofreciéndole pautas claras que le permitan construir los TAC teniendo en cuenta de manera ordenada todos los elementos que lo componen.

La construcción y progresiva depuración de este protocolo es una de las labores de ingeniería curricular más importante que hemos tenido que hacer en el desarrollo de este proyecto. Este trabajo nos ha enseñado mucho acerca de las dificultades técnicas de esta labor, baste decir, para que sirva de testigo, que la versión cuyo índice presentamos a continuación es la novena versión de este documento. Su utilización por el equipo de docentes y la reflexión sobre las dificultades que tanto su elaboración como su aplicación han supuesto son las labores con mayor calado formativo para el profesorado de todas las que hemos llevado a cabo en el desarrollo de este proyecto. Por medio de este protocolo hemos intentado aplicar todas las ideas que se contienen en el capítulo 2 de este libro acerca del tipo de elementos curriculares a utilizar a la hora de hacer una propuesta para el desarrollo de competencias en el medio escolar.

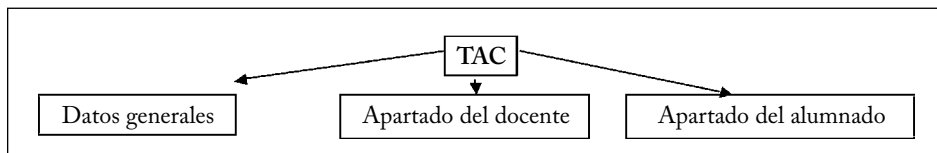
Una de las enseñanzas que hemos recibido durante este trabajo de puesta en marcha de la estrategia, ya explicada, ha sido que si bien un protocolo es imprescindible para poder llevar a cabo la labor ya descrita no es suficiente. Resulta necesario desarrollar un plan de trabajo para el propio proceso de aplicación del protocolo, porque lo que en él mismo aparece como una secuencia lógica de apartados o epígrafes no supone, necesariamente, un orden constructivo, es decir, el orden a seguir para su redacción. El orden en el que se construye el TAC es diferente al que señala la lista contenida en el índice y, además, esa redacción no puede acometerse de una sola vez sin ajustes y cambios que permitan dotar de coherencia a la propuesta cuando ésta se considere finalizada. Normalmente suele ser necesario dar varias vueltas a la propuesta para que ésta consiga las finalidades que se persiguen. Resulta muy complicado, por no decir imposible, utilizar una lógica deductiva en este trabajo de construcción de propuestas curriculares. A continuación se

explican tanto el protocolo, en su orden lógico, como el proceso recomendado para su utilización. La primera de estas explicaciones sigue el orden secuencial del índice y marca qué forma tendrá el producto final. La segunda es tentativa y dibuja un mapa para ir navegando hasta que se considere que se ha conseguido llegar a donde se pretendía.

En esta parte indicamos los componentes curriculares del TAC de manera lógica y secuencial. Como ya hemos indicado en el apartado anterior este orden no debiera seguirse necesariamente a la hora de intentar redactar un TAC.

Este protocolo consta de tres partes que se abren como un árbol en ramas alternativas y relacionadas a la vez:

Grafico 3.2. Partes del método TAC



a) *Datos generales*

Se trata de recoger aquellos datos que permiten clasificar, datar, catalogar e indicar la autoría del TAC. Consta de los siguientes campos:

Tabla 3.4. Campos del TAC

Código	Permite catalogar el TAC teniendo en cuenta el curso para el que se destina y el trimestre en el que se aplica.
Título	Recoge el título del TAC que debiera ser a la vez sintético, informativo y creativo.
Centro educativo	Indica el nombre del centro.
Etapa	Indica la etapa educativa a la que se destina el TAC.
Curso	Indica el curso.
Áreas del currículum	Recoge las áreas de currículum que aportan conocimientos al TAC.
Fecha	Indica la fecha en la que se redactó o revisó por última vez.
Autores	Recoge los nombres de los y las docentes autores del trabajo.

b) *Apartado del docente*

<p>Breve descripción del proyecto</p>	<p>Describir en un máximo de 7 u 8 líneas el tipo de trabajo que se propone. Conviene indicar el interés que el mismo tiene de manera que sirva para presentar el trabajo y motivar a su realización.</p>								
<p>Conocimientos previos</p>	<p>Especificar los conocimientos que se van aplicar en el TAC que se está redactando.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se escriben por medio de una tabla en la que en la columna de la izquierda se indica el área del currículum al que pertenecen y en la de la derecha los conocimientos del área curricular en cuestión. <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 20px;">Área curricular</td> <td style="text-align: center;">Conocimientos</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">_____</td> <td style="text-align: center;">_____</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> - Se aconseja que se redacten en forma nominalizada para evitar que se confundan con los objetivos que normalmente se escriben con el verbo en infinitivo. <p>Por ejemplo, en el caso de querer indicar un conocimiento previo se escribe: Redacción de una carta; en lugar de redactar una carta. (Que es los que escribiríamos si quisiéramos indicar un objetivo).</p> <p>Este apartado resulta clave para la correcta adecuación entre los TAC y el resto del currículum ya que no debemos olvidar la relación existente entre los conocimientos a aplicar en los TAC y los que han sido trabajados previamente. Es uno de los apartados a revisar para poder observar qué conocimientos son más aplicables que otros y en consecuencia cuáles debieran tener prioridad para considerados como conocimientos exigibles a la hora de la evaluación para la mayoría del alumnado.</p> <p>En la medida de lo posible es deseable que en la lista de conocimientos previos se haga referencia a la lista de los objetivos contenidos en las UUD que son previas a la elaboración del TAC, porque hacerlo de esta manera da mucha más coherencia al conjunto de la propuesta curricular.</p>	Área curricular	Conocimientos	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Área curricular	Conocimientos								
_____	_____								
_____	_____								
_____	_____								
<p>Tabla para la organización del currículum</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Describir los objetivos relativos a competencias a trabajar en el TAC. b) Indicar en qué tareas se trabajan y el tiempo destinado a las mismas. c) Relacionar el TAC con el proyecto curricular del centro indicando tanto las áreas de las que se recogen los conocimientos que se aplican como las competencias básicas que se trabajan. <p>Esta tabla es el corazón del TAC desde el punto de vista curricular y debiera asegurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una propuesta de competencias exhaustiva y equilibrada. - Una planificación de las tareas que asegure que se trabajan todas las competencias propuestas y que se destine a hacerlo un tiempo adecuado. Téngase en cuenta que a la realización del TAC hemos destinado un máximo del tiempo total que corresponde a una semana por trimestre y que esta planificación debiera asegurar que el trabajo puede hacerse en ese tiempo. - Una adecuada relación con las áreas curriculares y las competencias recogidas en el proyecto curricular de centro. Hay que intentar que se encuentren en cada TAC el máximo posible de áreas y competencias ya que esto es lo que asegurará la integración de conocimientos. - La relación entre los objetivos relativos a competencias y las competencias básicas del proyecto curricular del centro es clave para poder evaluar posteriormente las citadas competencias básicas. 								

<p>Tabla para la organización de la evaluación del TAC</p>	<p>Es una tabla que de izquierda a derecha va recogiendo línea a línea la siguiente información correspondiente al elemento situado a la izquierda (competencia):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Objetivos (competencias): deben ser los mismos que los indicados en la tabla del currículum. – Porcentaje del objetivo en la nota del TAC: en el caso de que se desee obtener una nota numérica para calificar el TAC en esta columna debe indicarse el peso (porcentaje) que se desea asignar a la competencia correspondiente en esa calificación final. Sobra decir que el total de valores de esta columna debe ser 100. Para asignar este valor relativo hay que ponderar la importancia de la competencia en cuestión valorando con un coeficiente más alto aquellas que por las razones que se consideren debiera ser más tenida en cuenta. – Instrumentos de evaluación. Teniendo en cuenta que el instrumento general del que nos serviremos para la evaluación del TAC es el portfolio del estudiante aquí lo que toca es indicar qué evidencias contenidas en el portfolio se corresponden con la competencia a evaluar. Desarrollaremos este punto con más detalle cuando hablemos específicamente de la evaluación del TAC. – Criterios de evaluación. Hacen referencia a los criterios de evaluación a aplicar a las evidencias aportadas con la finalidad de valorar la competencia en cuestión. – Consejos de mejora: Como indicaremos cuando expliquemos la forma de cálculo de las calificaciones de los TAC, cada criterio de evaluación tendrá asignado un valor entre 0 y 2, en el que 2 indicará que la evidencia aportada supone un logro adecuado de la competencia en cuestión, 1 indicará que todavía se puede mejorar y 0 que el nivel es deficiente. Los consejos de mejora se asocian lógicamente a los valores 1 y 0 y deben mostrar al estudiante qué debiera hacer para mejorar su trabajo. Estos consejos pretenden ayudar al alumnado a mejorar sus prestaciones indicando qué hacer para fortalecer sus puntos más débiles. <p>En este mismo apartado aparece una tabla en la que se pide que se indique qué porcentaje de la nota que corresponderá en la evaluación general a la calificación de las áreas curriculares se asigna al TAC. Así si en la tabla se asigna a Matemáticas un 25 %, esto quiere decir que en la nota de Matemáticas un 75 % se recogerá de los trabajos realizados fuera del TAC y un 25 % de la nota total del TAC. Como es fácil de suponer este porcentaje solo se asigna a las áreas curriculares que se trabajan en el TAC y puede tener un valor diferente para cada área teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos aplicados de esa área. No existe ningún criterio para la suma final de esos porcentajes.</p>
<p>Documentos complementarios: protocolos, guías, etc.</p>	<p>Es la parte del protocolo que se destina a guardar los materiales de tipo general que se van a utilizar en el desarrollo de las tareas. No es una parte sustantiva del protocolo y puede obviarse si no se considera conveniente.</p>

c) *Apartado del alumnado*

<p>Propuesta de objetivos</p>	<p>Listar los objetivos relativos a competencias contenidos en la «tabla currículum» que está en el apartado del docente. Su función es que el estudiante, sobre todo el de cierta edad, disponga de la propuesta de aprendizaje que se le propone en este TAC.</p>
<p>Lista de tareas</p>	<p>En este apartado aparece la lista completa de las tareas a realizar en el TAC. Esta lista estará siempre encabezada por la tarea 0, que tiene por finalidades:</p> <p>a) Repasar si fuera necesario los conocimientos a activar en este TAC. b) Explicar el desarrollo del TAC (forma de trabajo, tiempos, espacios, modo de guardar y entregar los trabajos, evaluación, etc.). c) Animar a la realización del TAC indicando el interés del trabajo a realizar.</p> <p>La última de las tareas es, también siempre, la de recapitulación final y preparación del portfolio que se usará como instrumento de evaluación y calificación del conjunto del TAC.</p> <p>Lista de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarea 0: repaso y presentación. - Tarea: ... - Tarea: - ... - Tarea n: preparación del portfolio. <p>Como normal general, que admite las excepciones necesarias, puede decirse que existen tres tipos de tareas habituales en la realización de los TAC: las que se destinan a la búsqueda de información; las que se destinan a la elaboración de esa información; y las que se destinan a la exposición o presentación de los resultados obtenidos una vez elaborada la información.</p>
<p>Descripción de cada tarea</p>	<p>En cada una de las propuestas de trabajo que se hace al alumnado se incluye la siguiente información:</p> <p>Objetivo: Indicar el aprendizaje que se propone (debe ser uno de los de la lista contenida en el primer epígrafe de este apartado del alumnado).</p> <p>Proceso y recursos: Describir el proceso a seguir para completar la tarea así como la manera de conseguir la información necesaria para su desarrollo. En esta parte se suministran, si son necesarios, los elementos (protocolos, cuestionarios, guías...) que se consideren convenientes para la realización de la tarea.</p> <p>Producto: Toda tarea supone la realización de un producto, éste puede ser un objeto (documento, artefacto...) o una actuación, pero en ningún caso puede una tarea finalizar sin que el alumnado haya producido algo. Debe tenerse en cuenta que este producto es la única evidencia disponible del logro de los objetivos (competencia) y que en su ausencia la evaluación es imposible.</p> <p>Evaluación: contiene dos partes, una destinada a la evaluación del producto que realizará el profesorado, en la misma se indican los criterios de evaluación que se aplicarán al producto con la intención de evaluar la competencia de la que ese producto es evidencia. La segunda parte es la destinada a la autoevaluación y suele contener una hoja de autoevaluación que tiene por finalidad promover la reflexión sobre lo aprendido y las dificultades que se han percibido.</p>

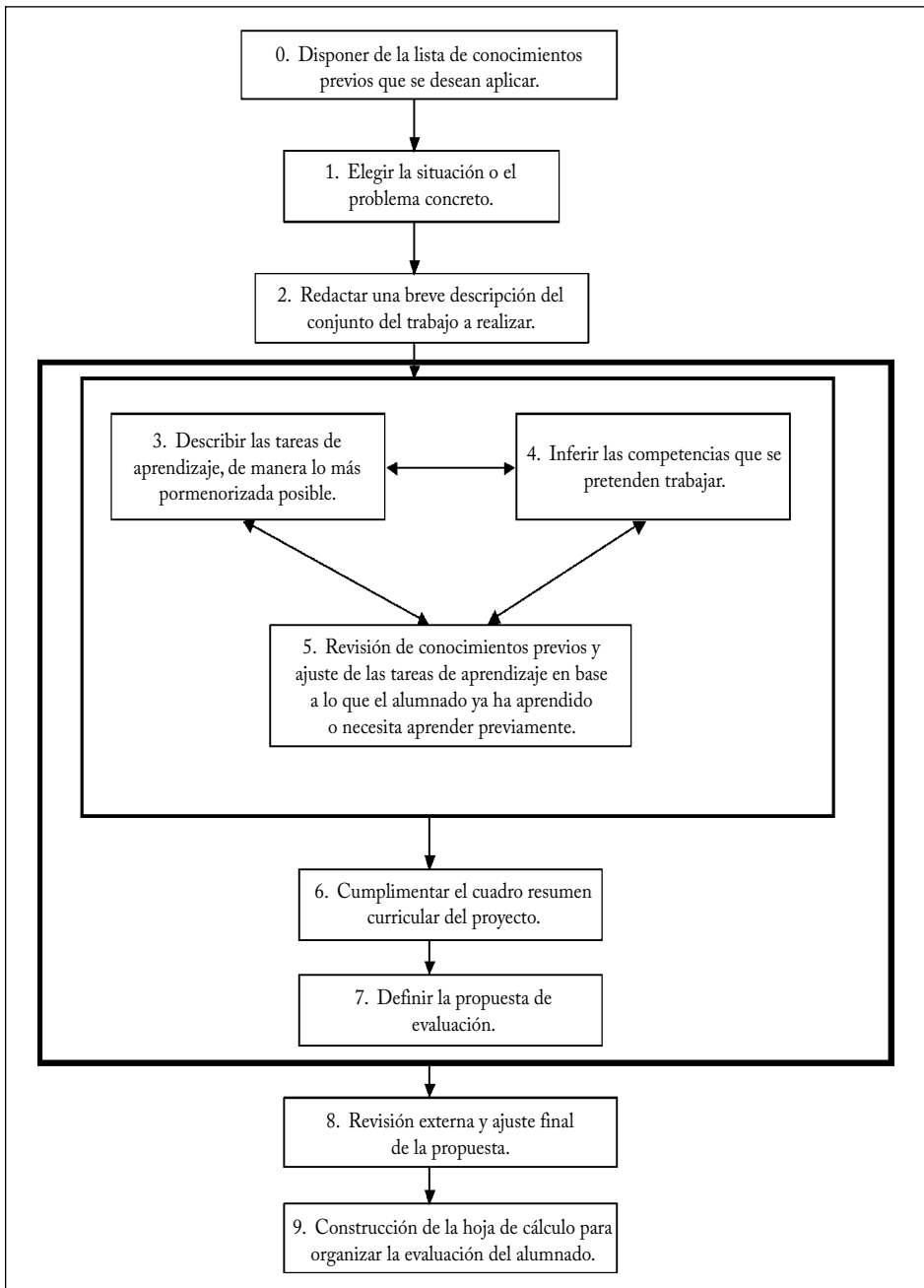
5.6.1. *Proceso, recomendado, a seguir para la construcción de un TAC*

Disponer de un protocolo para construir un TAC no es necesariamente equivalente a disponer de una estrategia a seguir para su elaboración. El protocolo marca cómo quedará la propuesta de TAC una vez redactada pero no indica cuáles deben ser los pasos a seguir para su elaboración. Además conviene hacer notar que no todas las personas que realicen esta labor la harán siguiendo exactamente el mismo recorrido. Por lo tanto lo que ofrecemos a continuación son una serie de recomendaciones o consejos que estimamos merece la pena seguir y que están basados en nuestra propia experiencia a la hora de construir un TAC:

0. Disponer de la lista de conocimientos previos que se desean aplicar.
1. Elegir la situación o el problema concreto.
2. Redactar una breve descripción del conjunto del trabajo a realizar.
3. Describir las tareas de aprendizaje, de la manera más pormenorizada posible.
4. Inferir las competencias que se pretenden trabajar.
5. Revisión de conocimientos previos y ajuste de las tareas de aprendizaje en base a lo que el alumnado ya ha aprendido o necesita aprender previamente.
6. Cumplimentar el cuadro resumen curricular del proyecto.
7. Definir la propuesta de evaluación.
8. Revisión externa y ajuste final de la propuesta.
9. Construcción de la hoja de cálculo para organizar la evaluación del alumnado.
10. Explicar a la comunidad educativa qué proyectos y qué competencias se esperan desarrollar a través de los mismos.
11. Aplicar y reordenar en función de las evaluaciones.

Los pasos del proceso que aparecen dentro de los recuadros del diagrama 3.1 son aquellos que normalmente exigen ser rehechos una y otra vez hasta que se consigue encajarlos bien. Resulta muy difícil conseguir en una única redacción que todos estos elementos guarden la relación de coherencia adecuada. Conviene saber que todo proyecto es mejorable y que hay que poner un límite al proceso de reelaboración de la propuesta ya que a partir de un determinado momento la mejora diferencial que se logra no compensa el tiempo que se debe invertir para lograr pequeños avances.

Diagrama 3.1. Pasos para la redacción de un TAC



Comentaremos a continuación estos pasos indicando ejemplos de TAC ya elaborados.

0. Disponer de la lista de conocimientos previos que se desean aplicar

Ya hemos comentado anteriormente la importancia de este punto dado que todo el TAC pivota en relación a los conocimientos a aplicar y éstos son por lo tanto el punto de partida.

1. Elegir la situación o el problema concreto

En un primer momento el proyecto tiene que hacer frente o situarse en una **situación o problema concreto** dentro de una familia de situaciones ya establecida. La situación la definimos como el entorno donde se va a producir la actividad concreta, entorno que da sentido al trabajo a realizar y que debe ser conocido, significativo y relevante para el alumnado. La situación la planteamos desde una interrogación o con un problema abierto que el alumnado deberá resolver. Ya se ha mencionado anteriormente que, si bien la denominación que encontramos más interesante es la de «trabajos de aplicación contextualizada» (TAC), algunos autores hablan de «situaciones problema» (Roegiers, 2007) de «aprendizaje basado en proyectos», «aprendizaje basado en problemas», «en dilemas», etc. Cualquiera de estas estrategias puede convertirse en un TAC; para ello conviene que las situaciones propuestas sean adecuadas. Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar situaciones problema o de opinar sobre las que nos ha ido proponiendo el profesorado son los siguientes:

- Tener conexiones claras con el ámbito de desarrollo personal y social, ya que las situaciones elegidas no pueden perder de vista los contextos generales de uso del conocimiento.
- Ser novedosas. Es decir que no sean iguales o similares a situaciones ya utilizadas con otras finalidades. Esta condición es básica para asegurar que existe un nivel mínimo de transferencia de los conocimientos.
- Implicar a estamentos escolares distintos del aula (otras aulas, dirección, padres, etc.) y/o a estamentos extraescolares (casa de cultura, oficina de turismo, ambulatorio, residencias de ancianos, etc.).
- Ser lo más integradoras posibles con relación a las áreas de conocimiento del currículum y de las competencias básicas a trabajar. Hay que tener en cuenta que el conjunto de los TAC debería permitir cubrir adecuadamente ambos elementos que son claves para el desarrollo curricular.

- Ser equilibrados con relación a las áreas curriculares, según se va avanzando hacia niveles superiores cada vez resulta más difícil integrar todas las áreas, por eso conviene que el conjunto de los TAC guarde equilibrio con relación a las áreas de Ciencias Sociales por un lado y Naturales por otro. El resto de áreas bien puede integrarse en cualquier tipo de TAC aunque en éste predomine alguna de esas citadas áreas.
- Ejemplos de situaciones elegidas cuyos TAC ya están elaborados:

Tabla 3.5. Ejemplo de situaciones

Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacemos con las ropas que se pierden en el colegio? - ¿Cómo se cuida a mi mascota? - ¿Cómo enseñar a un amigo los parques de mi pueblo?
Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo organizar una fiesta para mis compañeros que se van del centro este curso? - ¿De dónde viene el agua que bebemos? - Cómo se realiza un <i>Kiliki</i> (cabezudo). - Preparar una campaña de publicidad para un grupo de baile del pueblo.
Educación Secundaria Obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar una guía turística de mi pueblo. - ¿Qué hacer frente al hambre en el mundo? - ¿Qué hacer para ahorrar en el consumo de energía de la escuela?

2. Realizar una breve descripción del trabajo a desarrollar

Esta descripción suele ser muy general en este primer momento, se explicita en un párrafo como máximo y tiene como objetivo exclusivamente ayudar al profesorado a ver el camino de manera conjunta y similar. Luego, cuando se van dando pasos en la construcción del TAC se van concretando y desarrollando. Por tanto, es importante que esta primera descripción no sea muy cerrada. Lo que sí resulta importante es que se visualice el producto a obtener en el TAC desde el principio ya que esto ayuda mucho a centrar el trabajo a realizar.

Ejemplo de descripciones de trabajos ya finalizados tal y como han quedado en los correspondientes TAC una vez acabados.

Tabla 3.6. Ejemplo de descripciones de trabajos

Nivel	Título del TAC	Descripción
Enseñanza Infantil	¿Qué hacemos con las ropas que se pierden en el colegio?	Las ropas que se van encontrando en el colegio se guardan en una caja grande destinada a ello. Tenemos que hacer algo para dar una utilidad a esa ropa y poder aprovecharla. Para ello visitaremos el lugar donde se encuentra la caja, pediremos permiso para coger la ropa y decidiremos entre todos/as qué utilidad le damos.
Enseñanza Primaria	¿De dónde viene el agua que bebemos?	Queremos saber el recorrido del agua desde los manantiales de la zona hasta nuestras casas y los tratamientos que recibe para que su consumo sea apto, a la vez de subrayar su importancia para la vida diaria (higiene, alimentación, etc.). Esperamos obtener con esta información un mayor compromiso a la hora de utilizar bien este recurso.
Enseñanza Secundaria Obligatoria	Construir una guía turística atractiva de mi pueblo	Buscaremos lugares de interés del pueblo y alrededores, los analizaremos y describiremos con el objetivo de crear una guía turística atractiva que pueda ser impresa para su utilización por visitantes potenciales. Nuestra intención es publicar una serie de trípticos.

3. Describir las tareas de aprendizaje, de manera lo más pormenorizada posible

El siguiente paso consiste en especificar el tipo y número de tareas que el alumnado tiene que realizar, siempre teniendo en cuenta que tiene que aplicar los conocimientos ya adquiridos. Conviene que se redacte una primera lista de tareas que tengan en su conjunto la visión de ir organizando los pasos a dar para el logro del producto buscado. Este paso nos ayuda a visualizar el trabajo en el aula, fundamentalmente la profundidad de los aprendizajes exigidos y la calidad de los mismos, así como el tiempo ofrecido a cada tarea, los espacios y tecnología que requieren. Es por tanto un paso muy importante ya que confluyen en él aspectos sustanciales del trabajo de integración.

Además de la tipología concreta de tareas, esta especificación nos obliga a determinar el tiempo global durante el que prevemos que el alumnado

trabaje sobre el proyecto. Hemos podido comprobar que la duración correspondiente a las mañanas de una semana (unas 20 horas) es tiempo suficiente para desarrollar proyectos de cierta envergadura. Con alumnado de infantil y primeros ciclos de primaria, las tardes de esa semana se pueden dedicar a otras actividades fuera del proyecto. Con el alumnado de primaria se puede combinar alguna tarde de esa semana para actividades diferentes. Sólo con alumnado de secundaria consideramos interesante alargar este período semanal. Pero en todo caso, la semana, con más o menos dedicación diaria, debe ser el referente básico. Tampoco conviene embarcarse en proyectos que supongan más de aproximadamente 30 horas de trabajo.

La descripción de las tareas es una de las piezas claves de un TAC que suele suponer un proceso de depuración bastante prolongado, normalmente 3 o 4 lecturas y correcciones.

4. Inferir las competencias que se pretenden trabajar

Como ya se indica en el diagrama utilizado para representar el proceso de elaboración de los TAC los puntos 3 y 4 deben hacerse en paralelo, es decir que bien puede escribirse un objetivo de competencia antes de describir la tarea y posteriormente refinarlo al finalizar. La nueva escritura del objetivo de competencia puede dar lugar a algún retoque en la tarea. Quizá, algunos equipos de trabajo prefieran partir de las competencias a desarrollar para seguidamente definir las tareas que se proponen. Al proceder de esta manera, se diseñan las tareas de una manera más deductiva. También los habrá que preferirán trabajar en orden inverso. Ambas estrategias son aceptables siempre que se asegure una buena relación, es decir que la tarea propuesta sirva realmente para trabajar la competencia redactada.

Nosotros hemos partido de una definición de competencia que puede ayudar al establecimiento y definición de las competencias del trabajo de integración:

«Competencia es la capacidad para utilizar de forma integrada, eficiente y responsable los recursos de los que se dispone (cognitivos, emocionales, etc.) para hacer frente a situaciones relevantes en los diferentes ámbitos de la vida». (J. M. Goñi, 2008)

Esto exige que en la definición que hagamos de las competencias en el TAC, además del contenido sobre el que se tiene que trabajar, aparezcan las operaciones a realizar y los contextos de uso. Además de estas condiciones, puede ser interesante en aquellos casos en los que sea posible concretar la actitud que se espera por parte del alumnado así como la tecnología más eficaz para conseguirla.

Competencia = contenido + operación + contexto de uso
(+ actitud + tecnología)

Sobre la manera de escribir correctamente los objetivos de competencias nos hemos extendido ampliamente en el segundo capítulo de este texto y nos excusamos, por lo tanto, de volver a repetir lo allí dicho, solo cabe recordar la importancia de una correcta definición de los objetivos.

A continuación se presenta una serie de objetivos relativos a competencias extraídos de los TAC ya realizados.

Tabla 3.7. Ejemplo de objetivos que son competencias

Etapa	Objetivo de competencia
Educación Infantil	Ordenar objetos propios con atención, siguiendo criterios adecuados para su uso.
Educación Primaria	Describir con precisión por escrito el recorrido del agua en nuestro pueblo desde sus fuentes hasta el hogar.
Educación Secundaria Obligatoria	Buscar criterios para ordenar los atractivos turísticos de nuestra comarca según diferentes intereses de los potenciales visitantes de manera creativa.

Con respecto al estilo y terminología adecuada a la hora de describir las competencias, debemos adelantarnos para prevenir sobre la dificultad de su redacción. Efectivamente, no resulta fácil establecer el grado de generalidad o concreción de las competencias. Las referencias que tenemos a la hora de

definir competencias son muy generales si para ello recurrimos a los textos oficiales u otras propuestas realizadas para su desarrollo. La redacción de las mismas tiene carácter muy general y sin relación directa con los correspondientes objetivos generales de etapa y de área, además de escasa relación con situaciones de uso. No es, por lo tanto, un modelo que podamos seguir a la hora de redactar las competencias de un TAC.

Hemos encontrado, sin embargo, más referentes. Uno de ellos es el que nos propone la escuela de Lovaina representada por Roegiers (2007). Este autor habla de la noción de «familias de situaciones» y afirma que: «una competencia se define en relación a una familia de situaciones, es decir, a un conjunto de situaciones cercanas unas de otras» (2007: 145). Esta idea es importante porque nos aleja de aquellas competencias tan generales que sirven para casi cualquier situación y que están, quizá, más relacionadas con conceptos como el de «capacidad», y nos evita, por otra parte, llegar a definir las como un objetivo específico aplicable a un solo contexto o situación. Ya que esta última solución multiplica de manera inmanejable el número de competencias a programar acercándonos en exceso a las largas listas de objetivos operativos de las que deseamos estar lejos.

He aquí un ejemplo de definición de competencia redactado de una manera demasiado general que hace que sea aplicable a demasiadas situaciones:

- Organizar eventos.

He aquí un ejemplo de definición de competencia redactado de una manera demasiado concreta, que hace que sea sólo aplicable a esa situación:

- Organizar la fiesta de cumpleaños de mi amigo.

He aquí un ejemplo de definición de competencia redactado de una manera correcta ya que hace que sea aplicable a una familia de situaciones:

- Organizar una fiesta en la escuela.

Cita una situación dentro del contexto social general y es aplicable a varios tipos de situaciones que se pueden producir en la escuela, es, por tanto, más adecuada.

A pesar de ello, no consideramos que esta dificultad tenga que paralizar el proceso y, aunque nosotros aportemos una pauta, es cada equipo de personas quien va a validar sus propios descubrimientos sobre la terminología y a establecer un lenguaje común.

5. Revisión de conocimientos previos y ajuste de las tareas de aprendizaje en base a lo que el alumnado ya ha aprendido o necesita aprender

Esta parte del proceso es la que interviene en el ajuste que hemos comentado más arriba solamente que pide que se haga un repaso para ver si los conocimientos previos propuestos en el paso «0» de este proceso son los adecuados. Su ajuste puede traer alguna modificación en la tarea «0» que es la destinada a su repaso, en el caso de que se considere necesario.

6. Los TAC y el currículum

Este apartado se corresponde al punto 6 del proceso de elaboración, pero por su especial relevancia lo desarrollamos como un epígrafe propio. Los TAC son secuencias didácticas que se desarrollan en el aula y disponen de su propia programación. Pero un centro educativo tiene un Proyecto Curricular de Centro (PCC) que sirve de guía para el desarrollo del currículum en el centro y de conexión con las normas legales que lo delimitan. Resulta por lo tanto necesario que exista alguna conexión sistemática entre la programación del TAC y el currículum perteneciente a los niveles superiores de planificación.

El cuadro que se presenta y comenta a continuación quiere cumplir con esa misión. Para ello tomamos como referentes de los niveles superiores del currículum las competencias básicas ya que consideramos que las UDD que forman el resto del currículum ya están bien relacionadas con los objetivos generales del resto del currículum. A pesar de ello también referenciamos las áreas curriculares implicadas en los TAC buscando un equilibrio relativo en el uso de conocimientos propios de todas ellas.

La parte de la tabla 3.8 que relaciona cada una de las competencias del TAC con las competencias básicas es de vital importancia para la evaluación de estas últimas, ya que es la manera en la que se relaciona en los TAC los objetivos propios de este proyecto con las competencias básicas, es decir, la práctica de aula con la programación de tipo general que guía el currículum escolar. Es habitual que el currículum «se rompa» en este punto y que la programación de aula y la de centro funcionen como realidades paralelas sin punto de conexión entre ellas. Por esta razón la derivación curricular que busca que el currículum sea una construcción coherente en todas sus partes se

juega en este punto gran parte de su valor integrador entre planificación y práctica. Es una información clave a la que hay que destinar la mayor atención posible.

Tabla 3.8. Tabla para recoger el currículo del TAC

Objetivo de competencia	Contextos: 1. Personal 2. Social 3. Académico	N.º de tarea	Tiempo en min.	Áreas de conocimiento	Competencias básicas								
					1	2	3	4	5	6	7	8	

Como puede verse en la tabla anterior –de la que daremos una versión completa en el ejemplo del TAC que aparece en la parte final de este capítulo–, la entrada a la tabla, es decir la columna de la izquierda, se corresponde con los objetivos de competencias redactados para las tareas, por lo que en principio una vez finalizada la redacción de las tareas esta columna debe copiarse de los objetivos de competencias ya propuestos. Es una cuestión elemental pero muy importante para la coherencia curricular. Esta entrada sirve para relacionar el nivel de aula en el que se realiza el TAC con el resto de niveles curriculares bajo las ideas de exhaustividad y equilibrio, ya enunciadas, en el conjunto de los TAC. Quiere esto decir que aunque en cada TAC este equilibrio, que se concreta en que todas las áreas de conocimiento y todas las competencias básicas se trabajen de forma suficiente y respetando su importancia relativa, no se de totalmente, sí que debiera darse en el conjunto de todos los TAC que se programen.

La siguiente columna nos permite relacionar cada objetivo de competencia con un contexto de uso, o más de uno. Esta información nos servirá para asegurar el equilibrio de la propuesta con relación a este elemento curricular tan importante para el desarrollo de competencias.

La tercera columna nos sirve para indicar en qué tarea(s) está recogido el objetivo, o lo que es lo mismo en qué tarea(s) se trabaja este objetivo. El criterio básico a seguir es que no puede haber objetivo sin tarea asociada, lo que resulta imposible si se sigue el procedimiento indicado de copiarlos una vez redactadas las tareas. Puede darse el caso de que haya más de una tarea para trabajar un objetivo determinado, bastará en este caso indicar esos números. No se recomienda que se utilice la estrategia contraria, es decir, que se use una tarea para trabajar más de un objetivo, aunque en el caso de que se considere oportuno, se propone que se elija el más importante y que se deje sin señalar el que sea menos relevante. Aceptar esta segunda opción complica mucho el control del currículum y no aporta gran cosa desde el punto de vista de la programación, que, como ya sabemos, es siempre una aproximación a la realidad.

La columna cuarta sirve para hacer constar el tiempo en minutos estimado que el alumnado necesitará invertir para hacer la tarea, o tareas, asociadas al objetivo correspondiente. Hacer constar que se debe considerar el tiempo que se invertirá presencialmente en el aula como el que necesiten para hacer trabajos fuera de ella. Ya hemos indicado la conveniencia de que se limite este tiempo y se adecue a la edad de los y las estudiantes. Téngase en cuenta que estamos hablando de trabajo complementario que quita tiempo al normal desarrollo del currículum y este tiempo, en consecuencia, debe estar bien medido.

La columna quinta sirve para indicar de qué áreas curriculares se extraen los conocimientos cuya aplicación supone el objetivo de competencia que estamos relacionando. El criterio básico es que todas las áreas curriculares, en su función propia e importancia relativa, participen en cada TAC, si esto no es posible este criterio debería aplicarse al conjunto de los TAC de un curso como máximo, es decir que los TAC que corresponde a un curso no pueden dejar ningún área curricular sin trabajar.

La columna sexta sirve para relacionar el currículum con las competencias básicas. Como se verá un poco más adelante en la propuesta de evaluación, la información contenida en esta tabla resulta fundamental para

poder evaluar las competencias básicas de manera sistemática. Los valores a asignar a cada columna son por cada objetivo: «2», si se considera muy relevante la relación entre el objetivo y la competencia básica en cuestión; «1», si se considera relevante; y «0», si se considera irrelevante. Se aconseja que se sea selectivo, porque mirado de una forma laxa todo está relacionado con todo y sin discriminación no es posible la claridad. Por lo tanto se recomienda que se señalen solamente, de la manera indicada, aquellas relaciones que sean significativas. En casos determinados que ya explicaremos más adelante estos valores podrían ser modificados con el objetivo de resaltar aún más todavía el valor de un objetivo en su contribución a las competencias básicas.

Completar bien esta tabla es fundamental para un buen control del currículum asociado a los TAC y no parece necesario abundar sobre la importancia de este control para el buen fin de la estrategia que seguimos a la hora de incorporar las competencias básicas al currículum.

7. Los TAC y su evaluación

En este apartado desarrollamos el punto 7 del proceso de elaboración del TAC, pero por su especial relevancia lo hemos colocado como en un epígrafe propio.

La evaluación de los TAC hay que entenderla en el conjunto de la estrategia que su introducción en el currículum supone. Ya hemos indicado la función que la evaluación cumple en el currículum y no nos cansaremos de afirmar una y otra vez su importancia. La evaluación cierra y da sentido al conjunto del planteamiento curricular, sin ella, o sin que su forma de ejercerse sea coherente con el conjunto del resto de la propuesta, todo el edificio se derrumba. Es por esta razón que dedicamos una atención especial al trabajo que debemos hacer para evaluar adecuadamente los TAC.

Nuestra propuesta tiene en cuenta que, por una parte, el TAC es un conjunto de tareas que tienen personalidad propia y, por otra, una secuencia didáctica con sentido y finalidad. Por ello tanto cada una de estas tareas como el conjunto de todas ellas debe ser objeto de evaluación desde el punto de vista de los aprendizajes que se proponen y que el alumnado debiera lograr.

7.1. *La evaluación de las tareas*

Comencemos por las tareas. Ya hemos indicado anteriormente que la tarea puede considerarse como el átomo didáctico y, desde este punto de vista, como el elemento curricular más elemental. Por ser un elemento curricular puede, en consecuencia, ser objeto de la evaluación. Decimos que la tarea se asemeja al átomo didáctico porque permite asignarle las preguntas del currículo:

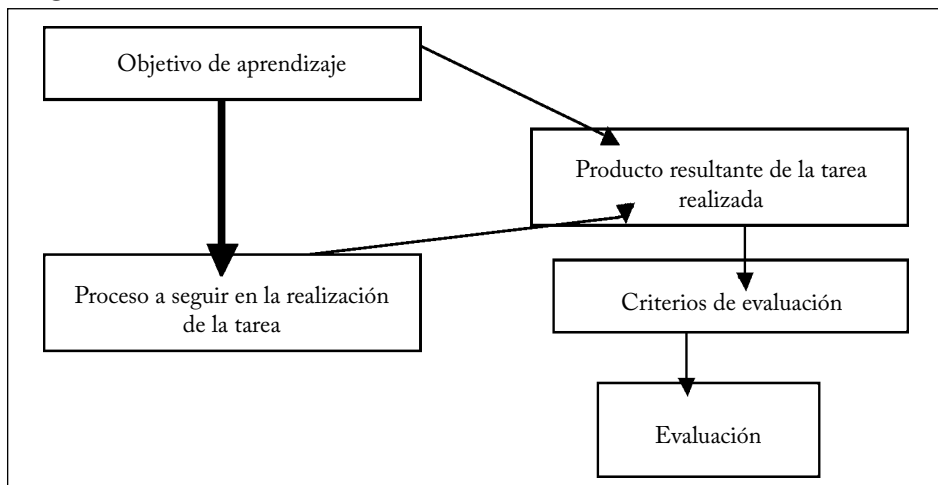
- ¿Qué se quiere enseñar / aprender?
- ¿Cómo se va a poner en práctica?
- ¿A quién va dirigida?
- ¿Con qué recursos se va a llevar a cabo?
- ¿En qué medida se está logrando lo que se pretende?

Esta última pregunta es la específicamente propia de la evaluación. La evaluación de la tarea, que normalmente suele ser una parte de la evaluación del proceso de aprendizaje, se organiza desde varias ópticas. Una de ellas es la evaluación que debe hacer el o la docente (hetero-evaluación) y la otra la que puede y conviene que haga el o la estudiante (auto-evaluación). Por otra parte parece necesario distinguir entre evaluación, que busca, principalmente, ayudar al alumnado en el proceso de aprendizaje, de aquella otra que llamamos calificación que busca acreditar según escalas previamente establecidas los logros alcanzados. En los TAC reservamos la calificación para el conjunto del trabajo y proponemos que se haga, solamente, a partir de una cierta edad; normalmente la que coincide con la que en los boletines de evaluación escolar aparecen calificaciones numéricas. De todas formas, nosotros no pedimos una calificación para cada tarea y, por esta razón, nos limitaremos, en el caso de la calificación, a la que corresponde a la secuencia didáctica en su conjunto.

Las tareas se evalúan pero no se califican.

La evaluación que debe hacer el profesorado de la tarea puede organizarse de la siguiente manera:

Diagrama 3.2. Evaluación de la tarea



La evaluación de la tarea parte, lógicamente, de un objetivo de aprendizaje asociado a la misma, objetivo que en su inicio es una intención, es decir lo que se quiere que el alumnado aprenda, y que se espera se convierta en un logro al finalizar el proceso de aprendizaje, es decir, lo que el estudiante ha aprendido y puede mostrar como algo que sabe. Ya hemos insistido, aunque nunca será suficiente, en la importancia de que el profesor o profesora que propone la tarea tenga clara la intención que le guía. Es difícil evaluar bien si no se tiene claro qué es lo que el alumnado debe aprender. Del proceso a seguir en la tarea no diremos gran cosa, sabemos que durante este tiempo los estudiantes pueden solicitar ayuda y que en la misma recogerán consejos que evalúan su trabajo, pero consideramos que normalmente no suelen ser recogidos de manera sistemática aunque suelen servir para que los y las docentes vayan construyendo la imagen que tienen de lo que cada alumno y alumna sabe (evaluación informal).

La tarea finaliza, o debiera finalizar, con la producción que hace el alumnado, producción que puede concretarse de diversas maneras:

- a) Documento escrito.
- b) Actuación, ya sea simplemente oral o incluya algún tipo de dramatización.
- c) La construcción de un artefacto.

En el primero de los casos se puede evaluar el objetivo aplicando criterios de evaluación *ad hoc* al documento escrito que sirve de prueba de lo aprendido. En el segundo de los casos suele ser necesario utilizar parrillas de observación para poder calificar la actuación del alumnado, actuación que se convierte en evidencia no tangible pero que se concreta, en lo que se refiere a la evaluación, en las notas que el docente toma por medio de la observación realizada. En este sentido hablamos de la producción o producto como evidencia del logro del aprendizaje propuesto. El caso c), es a efectos de evaluación similar al a).

De todas formas, esta producción, sea de un tipo u otro, debiera servir para acreditar el logro del aprendizaje propuesto aunque, lógicamente, el grado de logro del mismo dependerá de factores varios (dificultad relativa del aprendizaje propuesto, complejidad del mismo, familiaridad o novedad, etc.) que deberán tenerse en cuenta a la hora de evaluar al alumnado.

La evaluación de las tareas no implica necesariamente su calificación, es más se recomienda que en lugar de hacerlo se invierta el esfuerzo necesario para centrarse más en aquellos aspectos que puedan resultar de interés para la mejora del proceso. Los criterios de evaluación pueden ayudar mucho en esta labor ya que indican aspectos concretos en los que el alumnado puede mejorar en el caso de que su producción no esté a la altura de lo esperado.

Consideramos que no es necesario, ni rentable teniendo en cuenta el esfuerzo que exige, que se califique cada tarea que compone el TAC. La evaluación informal de las mismas dando a cada estudiante el consejo que se considere oportuno en cada caso nos parece suficiente. Lo que sí pensamos que puede calificarse es el TAC en su conjunto y esto supone plantearse la mejor manera de hacerlo, compatibilizando el esfuerzo a realizar con los resultados de tipo didáctico que esperamos obtener.

■ *Autoevaluación*

La autoevaluación, tal y como la vemos nosotros, tiene más que ver con el proceso de reflexión y toma de conciencia progresiva de los aprendizajes realizados por parte del alumnado que con la calificación que éste debe lograr. Por esta razón en cada tarea se sugiere que se destine un tiempo a practicar sobre esta cuestión. Consideramos que preguntas del

siguiente tipo, u otras similares, pueden resultar adecuadas para facilitar este proceso:

- ¿Qué crees que has aprendido?
- ¿Qué dificultades has tenido?
- ¿Qué tipo de ayuda has necesitado?
- ¿Has tenido tiempo suficiente?
- ¿Has empleado bien el tiempo?
- ¿Los materiales que has utilizado eran adecuados?
- Etc.

Estas preguntas deben estar al servicio del proceso reflexivo y sus respuestas debieran ser consideradas como productos a aportar en el porfolio final. También hay que tener en cuenta que existen dos competencias básicas: «aprender a aprender» e «iniciativa y autonomía personal» que están directamente relacionadas con la autoevaluación, ya que los procesos reflexivos que debieran acompañar a ésta son del máximo interés para el desarrollo de ambas competencias. En todo caso nos parece poco realista pedir al alumnado que se autocalifique.

7.2. La evaluación/calificación del TAC como secuencia didáctica

Los TAC son secuencias didácticas que como tales son elementos curriculares que deben estar sujetos a evaluación y en este caso concreto a calificación. Una de las señales de que un elemento curricular está bien integrado en la vida de la escuela es que esté evaluado y calificado. Es bien conocida la importancia que los diferentes estamentos escolares (docentes, padres y madres...) dan a los resultados de la evaluación y de las calificaciones en los cursos superiores. Los TAC deberán por lo tanto ser evaluados y calificados como condición de su integración en el currículum escolar.

En primer lugar vamos a explicar cómo se evalúa/califica un TAC para posteriormente exponer qué puede y/o debiera hacerse con esta información.

- *El porfolio como instrumento de evaluación más idóneo para la evaluación/calificación de un TAC*

En el segundo capítulo de este libro ya hemos argumentado los motivos por los que consideramos el porfolio como el instrumento de evaluación más

adecuado para valorar un TAC. No volveremos, por tanto a exponerlo. Nos limitaremos en este caso a indicar el procedimiento seguido para evaluar/calificar un TAC.

Conviene indicar antes de seguir que la evaluación oral del proceso (consejos del profesorado, advertencias, ayudas, etc.) que se da durante el desarrollo del TAC la consideramos como parte de la evaluación no sistemática y que, por lo tanto, no la recogemos en este apartado. En este sentido consideramos que el porfolio es un instrumento de evaluación capaz de recoger información sobre esa parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, incluso las hojas de evaluación de los productos no documentables en papel que surgen durante el propio proceso de construcción del TAC, pueden ser recogidos en el porfolio. Ni que decir tiene que los materiales producido forman parte del núcleo fundamental del mismo. Se trata, por lo tanto, de evaluar mediante un único documento tanto el proceso como el producto obtenido. Esta es una de las ventajas que pensamos son atribuibles al porfolio.

Suponemos que el TAC está finalizado en lo que se refiere a la realización de todas sus tareas, incluidas las de síntesis/evaluación, y que disponemos de los siguientes materiales para comenzar el proceso de evaluación/calificación:

- El porfolio del alumno/a.
- La hoja de evaluación del TAC.
- La hoja de observación que contiene las anotaciones correspondientes a los criterios de evaluación que no se pueden recoger en el porfolio.
- El peso, porcentaje, asignado a cada objetivo (competencia) en la calificación final. Este dato solo es importante si se desea obtener una calificación numérica.
- Las evidencias contenidas en el porfolio que se corresponden a cada uno de los objetivos a evaluar.
- Los criterios de evaluación correspondientes a cada objetivo y aplicables a cada evidencia.
- Una escala para calificar las evidencias aportadas, se sugiere que se utilicen escalas sencillas; en nuestro caso la escala utilizada ha sido:
0: La evidencia no es adecuada en absoluto.
1: Es adecuada, pero contiene fallos evidentes y es mejorable.
2: Es totalmente adecuada.

- Es recomendable utilizar una hoja de cálculo para poder agilizar los cálculos, pero desde luego no es imprescindible.

Tabla 3.9. Ejemplo de tabla propuesta

Objetivo (competencia)	Peso del objetivo en la calificación final	Instrumento de evaluación/ evidencia	Criterios de evaluación	Orientaciones
1.			

Una vez que se dispone de ese material los pasos a seguir son los siguientes:

1.
 - a) Buscar en el porfolio del estudiante la evidencia que corresponde a la competencia a evaluar/calificar.
 - b) Calificar el valor de esa evidencia como logro de la competencia para cada criterio de evaluación en la escala elegida (0, 1, o 2).
2. Cuando se ha evaluado la competencia según todos los criterios de evaluación disponibles pueden seguirse caminos no excluyentes:
 - a) Calcular la media aritmética de los valores asignados a cada criterio de evaluación;
 - b) Recoger las orientaciones asignadas a cada criterio de evaluación.
 - c) Ambas cosas.

Por medio del cálculo realizado en el apartado a) del paso 2 dispondremos de una calificación para la competencia en cuestión. Una vez iterado este proceso para cada una de las competencias de las que se compone la programación del TAC dispondremos de calificaciones para cada una de esas competencias. La calificación final del TAC se obtiene calculando la media ponderada (obsérvese que cada competencia ya tiene un peso prefijado en esa tabla) de los valores asignados a cada una de ellas. Este valor oscilará entre 0 y 2, si se desea calificar en una escala decimal, lo que resulta normalmente más habitual bastará multiplicar por 5 el resultado obtenido.

Si no se desea calificar numéricamente el TAC y se prefiere utilizar la información cualitativa obtenida en el mismo bastará con recoger de

forma ordenada, en un informe, aquellas orientaciones disponibles que se consideren más relevantes.

▪ *La utilización de la información obtenida en la evaluación de los TAC*

Incidencia de la calificación del TAC en las calificaciones de las áreas implicadas.

En muchos centros, por no decir la mayoría, las evaluaciones se organizan siguiendo la lista de las áreas de conocimiento del currículum, a saber: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias experimentales etc. Por esta razón, si se desea que la calificación obtenida en el TAC tenga reflejo en los boletines escolares que califican lo aprendido en cada área numéricamente, la forma más sencilla de hacerlo es asignar a la nota final correspondiente a cada área curricular un porcentaje para recoger la nota del TAC. Supongamos el caso de un TAC en el que el equipo docente decide asignarle un 25 % de la nota del área de Lengua a la nota del TAC. En este hipotético caso de los 10 puntos correspondientes a esta área (si la escala de notas es decimal) 7,5 se obtiene por medio de pruebas o instrumentos distintos del TAC y el resto, los 2,5 puntos, se obtienen multiplicando la nota del TAC por 0,25.

En la siguiente tabla puede verse una hipotética distribución de porcentajes correspondientes a las diferentes áreas implicadas en un TAC y los valores a asignar a cada área suponiendo que la calificación, nota, obtenida en un TAC es 8.

Tabla 3.10. Fórmulas para calcular la calificación de un área teniendo en cuenta la calificación obtenida en un TAC

Nota obtenida en el TAC: 8			
Área de conocimiento	Nota sin tener en cuenta el TAC	Porcentaje asignado	Valor a asignar en la nota final
Lengua	8	25 %	$8 \cdot 0,75 + 8 \cdot 0,25 = 8$
Matemáticas	6	20 %	$6 \cdot 0,8 + 8 \cdot 0,2 = 6,4$
C. Sociales	4	25 %	$4 \cdot 0,75 + 8 \cdot 0,25 = 5$
C. Naturales	7	15 %	$7 \cdot 0,85 + 8 \cdot 0,15 = 7,15$
E. Artística	7	30 %	$7 \cdot 0,7 + 8 \cdot 0,3 = 7,3$
E. Física	6	0 %	6
...			

▪ *La evaluación del TAC y la evaluación de las competencias básicas.*

Una adecuada utilización de los TAC y de la ingeniería curricular desarrollada en este capítulo nos puede permitir una evaluación directa de las competencias básicas. Esta es una aportación muy interesante del diseño curricular propuesto ya que no resulta fácil encontrar una herramienta sencilla que permita realizar de manera sistemática este tipo de evaluación. Para ello tenemos que recoger una tabla ya presentada, la que hemos denominado «Tabla para la elaboración del currículum». En esta tabla se relaciona cada competencia propuesta en el TAC con las competencias básicas recogidas en el nivel que hemos denominado intermedio y que se corresponde con el PCC. La forma de relación pedida es indicar con qué competencias básicas se considera relacionado el objetivo de competencia propuesto. Como resulta evidente cada objetivo de competencia propuesto puede estar relacionado con más de una competencia básica. Una vez que se completa esta información se obtiene una matriz del siguiente tipo, donde «0» significa que no existe relación relevante, «1» que existe relación relevante y «2» que la relación es muy relevante.

Tabla 3.11. Ejemplo de hoja de cálculo

Objetivos de competencias del TAC (OC)	CB1 0,1,2	CB2 0,1,2	CB3 0,1,2	CB4 0,1,2	CB5 0,1,2	CB6 0,1,2	CB7 0,1,2	CB8 0,1,2	Total
1. Buscar y guardar en forma digital información sobre los componentes básicos de una dieta.	0	0	1	2	1	0	0	1	5
2. Redactar utilizando un procesador de textos un resumen de la información obtenida sobre los elementos básicos de la dieta personal.	2	0	1	1	0	0	0	1	5
3. Representar, utilizando una hoja de cálculo para construir los gráficos, los elementos de los que se compone la dieta personal.	1	2	0	0	0	0	0	1	4

4. Comparar la dieta habitual con la recomendable y justificar razonadamente los cambios a realizar.	2	0	1	0	1	0	0	1	5
5. Escribir una carta a la familia indicando los cambios que convendría hacer en la dieta habitual.	2	0	0	0	1	0	0	1	4
6. Diseñar y construir carteles para informar al resto del alumnado del centro sobre las ventajas de una dieta saludable.	0	0	0	0	0	2	0	1	3
7. Responsabilizarse del propio aprendizaje y de la evaluación.	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	7	2	3	3	3	2	2	8	

CB-1: Competencia en comunicación lingüística.

CB-2: Competencia matemática.

CB-3: Competencia científica, tecnológica y para el cuidado ambiental.

CB-4: Tratamiento de la información y competencia digital.

CB-5: Competencia social, para el ocio, el consumo responsable y el cuidado de la salud.

CB-6: Competencia cultural y artística.

CB-7: Competencia para aprender a aprender.

CB-8: Autonomía, iniciativa personal y desarrollo emocional.

Una vez que la tabla está completa la suma de los valores por filas nos permite conocer cuántas competencias básicas se trabajan por cada objetivo de competencias del TAC. Este es un valor meramente informativo, aunque podría servir para recoger la importancia relativa de un objetivo de este tipo ya que cuantas más competencias básicas se trabajen más integrador se supone que será ese objetivo.

Los valores que se obtienen al sumar las columnas son en cambio muy importantes ya que nos permiten:

a) Comprobar si existe alguna competencia básica que no es trabajada en este TAC. No es exigible, pero sí altamente recomendable, que cada TAC trabaje todas las competencias básicas. En este caso puede verse que esta condición se cumple porque no hay ningún 0 entre los valores asignados a las sumas de las columnas.

b) Comprobar la importancia relativa de cada competencia básica en el conjunto del TAC. Cuanto mayor sea el valor obtenido al sumar los valores que corresponden a una competencia parece que se puede afirmar que el peso de esa competencia básica en el TAC será mayor. En esta cuestión se debe ser sistemático y cuidadoso ya que no existe una manera objetiva y unívoca de realizar esta adscripción y por lo tanto tenemos que actuar con responsabilidad a la hora de asignar estos valores. En el caso que nos ocupa parece que, dejando de lado las competencias básicas más transversales, la competencia en comunicación lingüística (7) es la competencia más trabajada en este TAC. Esta es una cuestión importante ya que este número va a indicar el número de observaciones ponderadas que podemos efectuar del nivel de esta competencia por medio de los objetivos de competencias del TAC y, en consecuencia, cuanto mayor sea este valor mayor será la fiabilidad de los valores obtenidos para evaluar las competencias básicas. En aquellos casos en los que este valor es relativamente bajo, por ejemplo en el caso de la competencia matemática (2), la fiabilidad de la evaluación relativa a esta competencia es lógicamente menor ya que el valor obtenido se basa en un número menor de observaciones.

▪ *La información que recibe el alumnado tras la realización de un TAC*

Una vez que el alumnado ha finalizado su trabajo. Este es recogido por medio del portfolio tal y como ya hemos comentado anteriormente. El docente encargado de calificarlo recoge este portfolio y analiza las competencias programadas calificando las evidencias aportadas según la calidad de las mismas con relación a los criterios de evaluación ya redactados y que forman parte de la tabla de evaluación ya presentada. De esta manera se van valorando todas las competencias programadas. Hemos desarrollado una hoja de cálculo para cada TAC en la que se recogen: competencias, criterios de evaluación y consejos de mejora. La hoja de cálculo preparada contiene una hoja por estudiante que se completa utilizando la escala (2,1,0) dependiendo del nivel de logro de la competencia en cuestión.

La tabla que viene a continuación es un ejemplo de una de esas hojas. La hoja de cálculo que se adosa corresponde a un TAC diferente del referenciado en la tabla anterior, ésta es la razón de que no se correspondan las listas de competencias en una y otra tabla.

Tabla 3.12. Ejemplificación de evaluación

Nombre del centro escolar		Fecha	
Nombre del TAC			
Curso			
Nombre del alumno/a			
Objetivos	Criterios de evaluación	Valor asignado (0,1,2)	Consejos de mejora
1. Ordenar y redactar la información recogida en casa acerca de la dieta diaria.	El trabajo está completo	1	Los trabajos hay que completarlos a tiempo
	El trazo y la presentación son correctas	2	
	La información recogida es adecuada	1	Debes recoger todo lo importante
	Separa bien las palabras en las frases	0	Recuerda que debes separar bien las palabras
		1,00	
2. Distingue y clasifica correctamente los diferentes tipos de alimentos presentes en su dieta ordinaria.	Distingue los diferentes tipos de alimentos	2	
	La clasificación está bien hecha	2	
	Las cantidades están bien recogidas	1	Tienes que repasar el conteo de cantidades
	Las cifras están bien escritas	0	Pon más atención a la hora d escribir las cifras
		1,25	
3. Preparar un escrito con consejos para llevar una dieta saludable.	Las consecuencias enunciadas son lógicas	1	Piensa más a la hora de extraer conclusiones
	Los consejos son adecuados	2	
	El trazo es correcto	1	Trabaja para mejorar el trazo
	La ortografía es adecuada.	0	Mejora la ortografía
		1,00	
4. Diseñar y construir un cartel para presentar una jornada sobre la dieta saludable.	El cartel informa correctamente	1	Más atención a la hora de poner la información
	La composición es adecuada	2	
	La utilización de colores y tipos de textos es adecuada	1	Elige mejor los colores y los tipos de texto
	Es creativa y original	2	
		1,50	

5. Preparar y redactar un eslogan y un escrito de presentación de la jornada para la dieta saludable.	Recoge bien la información	1	Más atención a la hora de poner la información
	Ha seguido el procedimiento dado	0	Sigue los procedimientos que te dan
	El eslogan es creativo	1	Intenta escribir algo más creativo
	El vocabularios usado es correcto	0	Trabaja el vocabulario de los alimentos
		0,50	
6. Organizar y poner en práctica una jornada para publicitar la dieta saludable.	Ha cumplido con el cometido dado	1	Debes cumplir con los trabajos encomendados
	Ha mostrado iniciativa	1	Debieras ser más activo/a
	Ha actuado con autonomía	2	
	Ha participado activa y adecuadamente	2	
		1,50	
7. Prepara de manera autónoma un porfolio como resumen del trabajo realizado para que sirva de documento para la evaluación.	Están todas las partes del porfolio	2	
	Está bien ordenado	1	Debes mejorar el orden en el porfolio
	Hay una evidencia, al menos, por cada competencia	2	
	Existe alguna aportación personal	1	Intenta poner algo personal
	La presentación es creativa	1	Conviene que mejores la presentación
		1,5	
	TAC nota 0-10 escala	6,4	

En las páginas anteriores puede verse la evaluación del trabajo de un estudiante. Una vez que se completa la columna en la que se califica la competencia correspondiente teniendo en cuenta la evidencia aportada y los criterios de evaluación enunciados. La hoja de cálculo proporciona:

- a) Un consejo de mejora para todos aquellos casos en los que la calificación del criterio haya sido 0 ó 1. Esta información puede considerarse

como parte de la devolución a efectuar al alumnado con la finalidad de que mejore su trabajo.

- b) Una valoración de cada competencia programada en un valor entre 0 y 2 que es la media de las obtenidas. Es una información no excesivamente relevante.
- c) Una valoración para el conjunto el TAC si se ha llenado la columna correspondiente de la tabla 3.12, ya explicada con anterioridad.
- d) Un valor para cada CCBB. Este valor se calcula según las fórmulas contenidas en la tabla 3.12. Este sí que es un valor importante ya que permite una calificación sistemática de las CCBB.
- e) Según los valores elegidos, en esta hoja los valores entre 0 y 4 se consideran nivel bajo, entre 4 y 7 nivel medio y entre 7 y 10 nivel alto, el nivel de logro de cada CCBB.

Este tipo de información es muy importante, aunque hay que reconocer que su calidad depende de la buena disposición de los criterios de evaluación y de la justa apreciación en la calificación de estos criterios.

▪ *La evaluación de las competencias básicas por cursos, ciclos y etapas*

En las líneas anteriores hemos explicado con detalle qué pasos pensamos pueden darse para poder obtener información sobre el nivel del alumnado en las CCBB partiendo de los resultados obtenidos en un TAC. Pero una valoración fiable de esos niveles nos exige que acumulemos más datos antes de poder ofrecer un resultado que nos merezca suficiente confianza. Por esta razón consideramos que no es conveniente que se evalúen los niveles de CCBB cada vez que se haga una evaluación de conocimientos y pensamos que es más responsable que nos reservemos la evaluación de las CCBB para las finalizaciones de los cursos ciclos y etapas.

Por otra parte también hay que considerar que aunque los TAC, por las razones ya expuestas, son una buena forma de trabajar el desarrollo de las competencias, no son la única manera de evaluarlas. Para evaluar la aplicación de lo aprendido a contextos de uso se pueden utilizar recursos didácticos más sencillos que no supongan tanta inversión en recursos y tiempo de trabajo. Bastaría, para ello, con diseñar unas pruebas que satisficieran la condición de valorar el resultado de las respuestas del alumnado en ítems que pidan la aplicación de lo aprendido en situaciones relevantes.

Además hay que considerar que existen formas complementarias que pueden y deben servir para evaluar las CCBB especialmente en aquellas competencias que por su carácter transversal pueden ser observadas y valoradas en situaciones de la vida escolar general que no están unidas a la realización de los TAC. En general los y las tutoras de los cursos son los encargados de recoger este tipo de información y pensamos que no debería perderse a la hora de encarar la evaluación de las competencias.

En las líneas que vienen a continuación exponemos a modo de ejemplo un conjunto de ítems que pueden permitir al tutor valorar las CCBB por medio de observaciones realizadas de la manera en la que su alumnado encara las labores diarias. Los valores 0, 1 y 2 que parecen en la tabla indican la menor o mayor relación entre los ítems indicados y las competencias básicas recogidas en las columnas

Las siglas CCBB representan las competencias básicas de la lista utilizada en este proyecto. Como puede verse relacionamos los ítems de evaluación propios de las observaciones hechas por los y las tutoras con las competencias básicas o clave que tienen más relación con lo observable por el instrumento de la tabla 3.13.

CB5: Competencia social, *para el ocio, el consumo responsable y el cuidado de la salud.*

CB7: Competencia para aprender a aprender.

CB8: Autonomía, iniciativa personal y *desarrollo emocional.*

Podemos disponer, por lo tanto, de por lo menos 3 fuentes de información a la hora de calificar las CCBB.

- a) Las obtenidas en los TAC.
- b) Las obtenidas en pruebas diseñadas al efecto.
- c) Las obtenidas por observación de las labores ordinarias recogidas mediante ítems de observación por los tutores y tutoras.

Tabla 3.13. Ejemplo de ítems de evaluación recogidos en tutoría

	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8
1. Respeta a sus compañeros/as y la manera de ser de cada uno de ellos/as.	0	0	0	0	2	0	0	0
2. Defiende la igualdad de trato con sus compañeros/as y la practica.	0	0	0	0	2	0	0	0
3. Toma parte activa de manera adecuada en las actividades del aula.	0	0	0	0	0	0	0	2
4. Intenta resolver de manera pacífica los conflictos que aparecen en la convivencia.	0	0	0	0	2	0	0	0
5. Ayuda a la construcción de relaciones solidarias y pacíficas.	0	0	0	0	2	0	0	0
6. Se responsabiliza de sus actos y del cuidado del medio que le rodea.	0	0	0	0	2	0	0	1
7. Cuando considera que se está llevando a cabo algún atropello o injusticia sabe mostrar su desacuerdo de manera pacífica.	0	0	0	0	2	0	0	2
8. Sabe trabajar en silencio durante el trabajo individual.	0	0	0	0	0	0	2	1
9. Cumple las responsabilidades y actividades de aula que le corresponden.	0	0	0	0	0	0	2	2
10. Realiza las tareas para casa.	0	0	0	0	0	0	2	2
11. Mantiene su material en orden.	0	0	0	0	2	0	1	2
12. Sabe escuchar y decir que «no» cuando tiene que hacerlo.	0	0	0	0	1	0	0	2
13. Sabe utilizar su libertad de expresión y escucha las opiniones de las otras personas.	0	0	0	0	2	0	0	2
14. Escucha con atención cuando se le habla.	0	0	0	0	2	0	0	2
15. Adquiere los compromisos necesarios para cambiar aquello que no le gusta.	0	0	0	0	2	0	0	2
16. Conoce cuáles son sus puntos fuertes y los débiles.	0	0	0	0	0	0	0	2

Lo importante, en esta cuestión, es que todos esos datos, sea de una manera u otra, estén referenciados al tronco común de las CCBB. Siendo esto así podemos disponer de información bien estructurada que luego podremos ponderar según criterios bien establecidos a discutir. Criterios en los que cabe debatir acerca de:

- a) La ponderación a asignar a los datos correspondientes a los diferentes tipos de fuentes de las que disponemos (TAC, pruebas, observaciones). Parece lógico que los TAC y las observaciones «pesen» más que las pruebas pero en cada caso habrá que ir tomando una decisión al respecto.
- b) La ponderación a asignar a los diferentes TAC según estén más cerca o más lejos del momento de la evaluación. Los más cercanos al momento de la evaluación son aquellos que, en principio, están más cerca de los objetivos terminales de curso, ciclo y/o etapa y en consecuencia parece que debieran puntuar algo más.

La siguiente tabla recoge el caso hipotético de un ciclo de dos cursos en los que se han realizado:

- a) Dos TAC por curso. TAC1, TAC2, TAC3 y TAC4 en este orden.
- b) Una prueba al final del ciclo: P.
- c) Dos observaciones, una por curso, del tutor: O1, O2.

La siguiente tabla es simplemente una propuesta que concreta los criterios indicados más arriba:

Tabla 3.14. Tipos de fuentes de información y su peso en la calificación de las CCBB

Fuente de información	Coficiente de peso
TAC1	1
TAC2	2
TAC3	2
TAC4	3
P	2
O1	2
O2	3

De lo que se trata ahora es de calcular el valor final asignado a las CCBB. Para ello se calcula la media ponderada correspondiente a los valores de cada CB teniendo en cuenta su peso relativo. Tal y como se indica en la tabla siguiente en el caso de la CB1:

Tabla 3.15. Valoración de una CB teniendo en cuenta las fuentes y los pesos de cada fuente de información

	Valor correspondiente a la CB1 en cada fuente de información	Valor final a asignar a la CB1
TAC1	1	$CB1 = (1*a + 2*b + 2*c + 3*d + 2*e + 2*f + 3*g) / 15$
TAC2	B	
TAC3	C	
TAC4	D	
P	E	
O1	F	
O2	g	

De manera similar se realizarían los cálculos correspondientes al resto de CB.