



Módulo 4

Situación para la reflexión



En la capacitación a la cual Isabel y sus compañeros asisten, la profesora encargada de la sesión dijo algo que dejó pensando a los colegas *“el proceso de enseñar frente a grupo desde la perspectiva de las competencias no es como tradicionalmente se ha venido haciendo... el hecho de tener un desarrollo curricular preparado para iniciar el trabajo con los alumnos no nos hace, bajo ninguna circunstancia, docentes capaces para enfrentar el reto. Llegar a ser un buen maestro por competencias se logra cuando comprendemos que esto tiene que ver con un poco de ciencias y mucho de arte”*.

Isabel asoció esta afirmación con la cantidad de veces que la profesora instructora del curso utilizó las expresiones *“sean creativos, vayan más allá del libro de texto, no se cierren a la ideas nuevas, tráiganlas al aula y trabajen con ellas, ideen nuevas tareas, vayan más allá de los memorístico”*... ¿pero y esto, qué tiene que ver con cómo impartir clases?

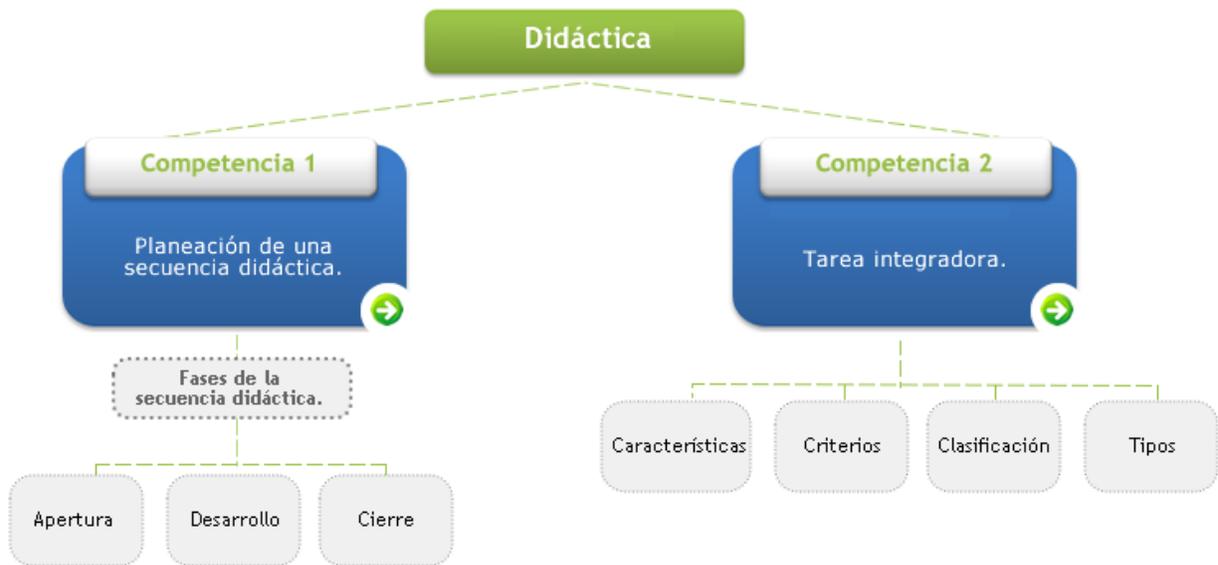
Isabel retomó nuevamente todo lo visto en la clase sobre didáctica para tratar de comprender aún más los consejos de la instructora.

Introducción

En este modulo los participantes tendrán una visión mucho más amplia sobre lo que implica el proceso didáctico en un modelo de FBC. Podría asegurarse que son 2 ejes fundamentales que los maestros deben tomar en cuenta al planear las acciones que se llevarán a cabo en el aula. Por un lado, se encuentran todos los contenidos y habilidades, que se pretenden trabajar relacionadas con las competencias generales y específicas de la materia que el maestro imparte, para lo cual sin duda, su experiencia y dominio de los temas es crucial y por otro lado, la sensibilidad que el acompañamiento del grupo le proporciona al maestro con respecto como orientar sus acciones para pasar de una enseñanza guiada a la autonomía, es decir, al manejo de los contenidos y desarrollo de habilidades que le permitan al alumno resolver problemas al igual o similares circunstancias a las presentadas en clase.



Red conceptual

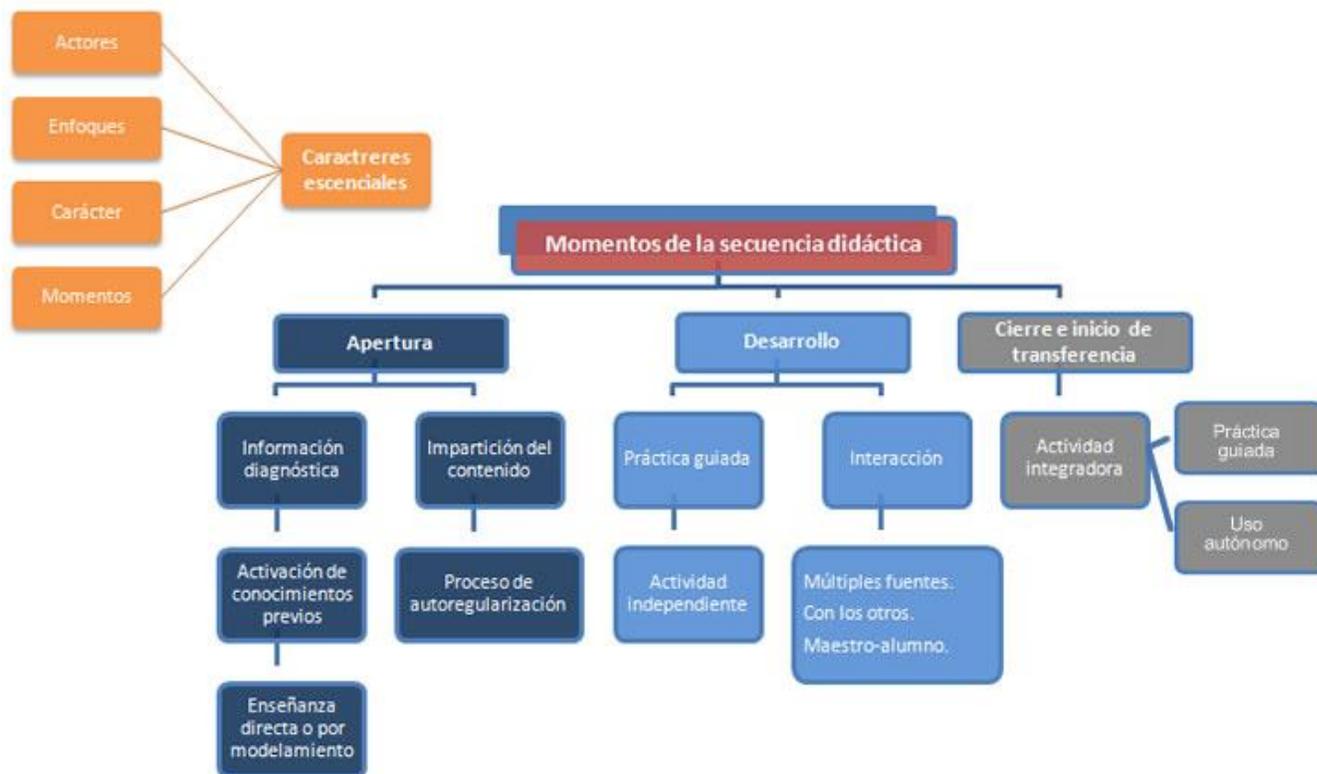




Competencia 1

Unidad 1. Planeación de una secuencia didáctica en el Modelo de Educación Basada en Competencias..

En este módulo se abordarán dos principales temáticas que se integran para conformar el aspecto didáctico para la Formación Basada en Competencias. El siguiente diagrama nos indica los elementos que se conjugan para su integración y que nos hacen posible llevarnos a trabajar tanto en la secuencia didáctica (acompañamiento por parte del maestro) y en las tareas integradoras (situación retadora que alberga en sí misma un contexto y una situación que invita a aplicar los saberes).



Orientaciones sobre los momentos de una secuencia didáctica

En el módulo anterior se revisaron los principios y etapas para el desarrollo curricular desde una perspectiva de diseño modular. En este módulo se revisarán los aspectos a considerar para el diseño de la secuencia didáctica o de las clases que impartimos diariamente. A continuación se revisan los principales puntos a considerar al diseñar las clases con base en el modelo de educación basada en competencias.



Los momentos o fases de una secuencia didáctica

Una secuencia didáctica consta de tres fases fundamentales:

- Apertura
- Desarrollo
- Cierre

Lamentablemente muchos docentes asocian estas fases a la clásica división estructural de introducción, desarrollo y cierre del contenido disciplinario objeto de estudio y olvidan que cuando hablamos de contenidos disciplinarios estamos, como su nombre lo indica, centrados en el contenido y por tanto en la materia objeto de estudio. De ahí que sea lógico que a las introducciones le dediquen algunos escasos minutos en los que sólo se presenta el contenido, haciendo un breve recuento de lo anterior, luego se pase al desarrollo, al cual se dedica el mayor espacio de la clase, pero es un desarrollo de ese contenido (no del aprendizaje) para luego ir a escasos minutos de cierre o conclusiones convertidas por lo general en una rememoración sintética de lo planteado anteriormente, durante el desarrollo.

Se puede afirmar que este modo de proceder no ha tenido en cuenta para nada el aprendizaje y, si lo ha tenido en cuenta, evidentemente ha estado subordinado al objetivo de desarrollar los contenidos dosificados para esa intervención, de la cual, se supone, el alumno deba aprender.

Este proceder, extendido y generalizado durante años ha estado centrado en la materia, no en el alumno que aprende, es decir, no en el aprendizaje y, aunque llevamos mucho tiempo hablando de reforma y de modelos educativos centrado en el aprendizaje, centrado en el alumno, etc., ciertamente el accionar descrito patentiza el divorcio entre lo que decimos y lo que hacemos.

Si partimos de que aprender implica la idea de cambio, pero no un cambio cualquiera sino aquel que tiene determinada permanencia y nos permite decir que hemos aprendido algo, entonces **hablaremos de aprendizaje cuando el alumno ha avanzado de una situación a otra**; el cambio puede darse en los conocimientos, en las habilidades, en las actitudes, en los sentimientos, etc., pero siempre lo constatamos en la capacidad de actuar que tienen los sujetos a partir de las oportunidades que le ha generado las dimensiones cognitivas, afectivas y procedimentales; fuente nutricia que no se sustenta con informaciones aisladas, sino cuando los sujetos **pueden relacionar mediante experiencias**.

Ciertamente el aprendizaje puede adquirirse a través del estudio, la experiencia y la enseñanza, pero a todas luces, la experiencia se convierte en un medio de conocimiento determinante para desarrollar la capacidad de actuar con lo que hemos aprendido. Una visión sintética de la experiencia nos permite responder qué es, de dónde se deriva y cómo



se adquiere. La experiencia es una forma de conocimiento o habilidad; la etimología del término está en el latín, donde se señala a "experi" como sinónimo de comprobar; de ahí la asociación entre esta forma de conocimiento y la concepción de experimento.

 [Descarga: "Contenido instrumental"](#)

Sobre la base de lo expuesto, si declaramos que es un modelo educativo centrado en el aprendizaje, entonces el proceso de enseñanza estará en función de promover esos aprendizajes, no en función de enumerar los contenidos, los cuales desde esta óptica serán los medios a través de los cuales se desarrollarán las capacidades necesarias para evidenciar que se ha logrado aprendizaje.

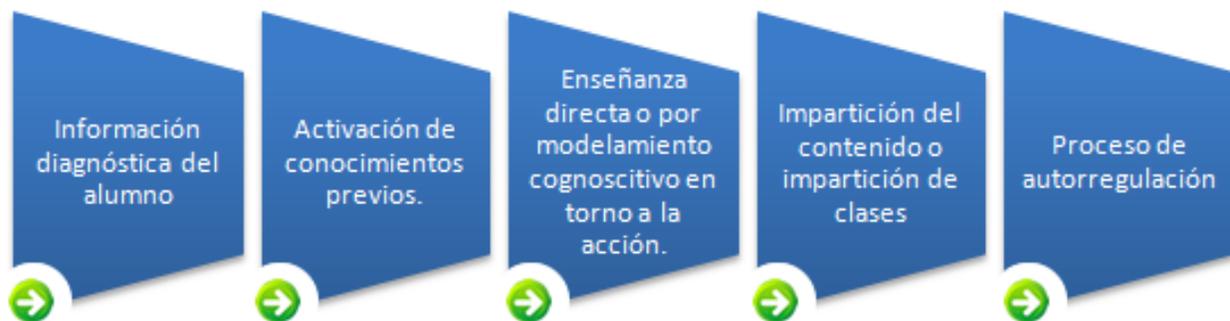
Desde estas miras como se mencionó desde el inicio del módulo, la secuencia didáctica abarca tres fases:



1- Apertura: ¿cómo se abre el aprendizaje, es decir, cómo se comporta la apertura?

Cuando aludimos a abrir el aprendizaje partimos de que se deben tener datos, información y conocimiento sobre los sujetos a los cuales vamos a sumergir en el proceso de aprendizaje y si dijimos que el aprendizaje va a implicar dimensiones cognitivas, socio afectivas y de actuación, entonces resulta indispensable haber diagnosticado el comportamiento de esas dimensiones en los alumnos.

Por tal motivo la apertura del aprendizaje en una secuencia didáctica con enfoque de competencias debe abarcar los aspectos siguientes:



Podríamos decir que en la fase de apertura, donde se prepara a los alumnos para la acción, existe un **predominio de los proceso de sensibilización, atención, adquisición, personalización y recuperación**, aunque reiteramos que no se trata de segmentarlos pues por ejemplo, aunque la transferencia se considera un proceso típico del cierre, desde la misma apertura ya tenemos que ir fomentando hábitos de transferencia, esos hábitos, de acuerdo con criterios de Hernández (1998) son los siguientes:

Hábitos de transferencia:

- Descubrir semejanzas y diferencias en lo que es objeto de aprendizaje.
- Relacionar la información con todos los aspectos posibles.
- Imaginar ejemplos.
- Hacer generalizaciones o establecer principios generales.
- Variar las situaciones en que se puede presentar un mismo concepto, objeto, principio, etc.
- Que las variaciones sean reales o semejantes a la realidad.
- Variar los propios procedimientos de adquisición de conocimientos.
- Desarrollar técnicas para obtener, organizar y recordar la información.

La impartición de la clase debe concebirse además **pensando en los objetivos** que van contribuyendo a una mayor autonomía por parte de los alumnos, estos objetivos han sido identificados por algunos autores como objetivos de un maestro facilitador. Ellos son los siguientes:

- | | |
|---|--|
| O | • Favorecer el acceso a la información y su comprensión (con una implicación preponderante de los proceso de sensibilización, atención y adquisición). |
| B | |
| J | • Favorecer el enriquecimiento asociativo (con una implicación preponderante del proceso de personalización). |
| E | |
| T | • Favorecer la integración y globalización de los contenidos (con una implicación preponderante del proceso de recuperación). |
| | • Favorecer la aplicación a nivel de elaboración transformativa (con una |



I
V
O
S

implicación preponderante del proceso de cooperación y actuación).

- Favorecer la aplicación a un nivel elaborativo constructivo (con una implicación preponderante del proceso de transferencia y evaluación).

Sería recomendable que los docentes y los autores de texto se basarán en los nueve criterios de comprensión expuesta y en la forma en que se abordan los niveles de comprensión para autoevaluarse y arribar a juicios sobre la forma en que están procediendo para dar tratamiento a las actividades de comprensión en el texto que elaboran.

1.1 Información diagnóstica del alumno:



La información diagnóstica del alumno nos da una idea de las dimensiones biológicas, intelectuales, socio afectivas e intrapersonales en las que se involucra el alumno y la relación familia-escuela-comunidad en la que se desenvuelve.

1.2 Activación de conocimientos previos

La apertura exige de activar los conocimientos previos, lo que no puede limitarse a un recordatorio de lo anterior, ni a preguntas sobre lo nuevo para ver cómo están los sujetos en torno a ese tema.

Tradicionalmente los maestros hemos concebido la relación entre las ideas previas y las ideas nuevas en la forma que lo representamos a continuación:



Conocimiento
previo

Conocimiento
nuevo

Visualmente podemos constatar que ese cajón pequeño, poco podrá soportar ese cajón grande, por lo que es lógico que se dé un conocimiento trivial, que es aquel que se olvida fácilmente.

Ausbel planteaba que "si le preguntaran qué era el aprendizaje significativo, lo resumiría en la idea de poder integrar la información nueva a la que ya se tiene consolidada".

Una representación de tal idea, en relación con la que representamos anteriormente sería la siguiente:

Conocimiento
previo

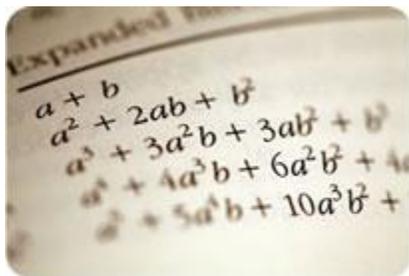
Conocimiento
nuevo

Sabemos que la información nueva siempre es más breve que la que ya tenemos anteriormente porque si todo lo nuevo fuera mayor, entonces no lo podríamos integrar. Si nos remontamos a la experiencia cotidiana, por ejemplo, al leer un artículo de una revista, constatamos que, el encontrarnos con información totalmente nueva, incide en que no entendamos nada y como consecuencia, dejamos de leer, porque todo nos va resultando incomprensible; sin embargo, cuando nos movemos entre información conocida e información desconocida se va abriendo paso la comprensión de la información nueva a partir de las bases que nos proporciona la información que ya conocemos.

Abrir el aprendizaje no es cuestión de dedicar cinco minutos a recordar lo que hayan recibido con anterioridad, **sino que exige una cuidadosa labor de base que permita integrar lo nuevo.**

Los maestros tendemos a limitar lo previo a lo conceptual y a plantear que no podemos hacer nada porque los alumnos traen muy mala base; sin embargo no sólo el conocimiento conceptual forma parte de lo previo, sino también las estructuras cognitivas del sujeto.

A continuación un caso a modo de ejemplo:



Los maestros de matemáticas en la Educación Superior tienden a quejarse de que los alumnos arriban de la Media Superior con muy "mala base" para poder integrar los nuevos conocimientos de álgebra, pensamos que esos nuevos conocimientos de álgebra requieren de activar fundamentalmente las capacidades que requerirán para integrar la información nueva.

Las capacidades para el aprendizaje de las matemáticas se han definido como aquellas potencialidades que el sujeto posee para realizar con éxito acciones intelectuales en el área de las matemáticas.

Esas capacidades, que pueden ser activadas de forma indirecta, o se abordan en situaciones cotidianas, son las siguientes:

- Capacidad para la **comprensión de los enunciados que se leen** (interpretar adecuadamente la información contenida en un texto escrito).
- Capacidad para **establecer inferencias lógicas** (integra la información de una manera coherente, a través de las reglas establecidas que conducen a conclusiones válidas).
- Capacidad de **abstracción reflexiva** (se refiere a la capacidad del sujeto de abstraer con criterio lógico mediante la asociación de características: como forma, tamaño, en conjuntos, series de elementos numéricos y gráficos, así como la capacidad de interiorizar conceptos que no son tangibles o concretos, tales como punto, línea, número, conjunto de números, superficies, etc.).
- Capacidad para **establecer relaciones:** preciar semejanzas y diferencias en relaciones que existen entre los elementos de un conjunto dado.
- Capacidad de **realizar generalizaciones.** Se refiere a la capacidad del sujeto para pasar de lo particular a lo general. Esto es, extrapolar una propiedad de un conjunto menor a un conjunto mayor que contiene al anterior y en el que también se verifica la propiedad.
- Capacidad de **simbolización.** Se refiere a la capacidad del sujeto para representar expresiones del lenguaje cotidiano por medio de signos convencionales. Esta capacidad implica la facultad para traducir dichas expresiones al lenguaje simbólico y viceversa.
- Capacidad de **imaginación.** Es la capacidad del sujeto para representar mentalmente imágenes de objetos reales. Recordemos que la competencia del sujeto se manifiesta en un conjunto de capacidades y habilidades que se evidencian en un saber hacer en contexto.

1.3. La enseñanza directa o modelamiento cognitivo en torno a la acción.



La enseñanza directa es una estrategia de amplio espectro de uso, pues posibilita tanto enseñar conceptos como habilidades. Esta estrategia está centrada en el docente, pero no a la manera de la enseñanza directa tradicional, sino teniendo en cuenta que una enseñanza directa eficaz implica la activación de los alumnos a través de la práctica y la retroalimentación que ofrece el docente.

En esta estrategia las interacciones se dan desde la perspectiva de la transposición de responsabilidades, pues en el inicio el maestro explica, describe, modela cognoscitivamente y a medida que avanza el proceso de enseñanza aprendizaje los alumnos comienzan comprender y van asumiendo mayor responsabilidad para resolver problemas y tareas.

El modelo de enseñanza directa abarca tres líneas fundamentales de investigación, a saber:

- **Práctica guiada** que proporciona a los alumnos oportunidades de aplicación del nuevo contenido y se basa en estudios sobre docentes eficaces.
- **La modelización**, vista desde la perspectiva de Bandura (1986- 1989) en la cual el aprendizaje por observación incluye cambios en la conducta, el pensamiento o las emociones de otra persona (un modelo) por lo tanto, modelizar es exponer aquellas conductas que constituyen la meta del aprendizaje.

Este proceso debe ir acompañado de codificación lingüística (a través de expresión oral), como una verbalización de lo que se está haciendo. Ello facilita un mayor poder de generalización de respuestas y estímulos (Bandura, 1969).

Lo más importante de esta labor de familiarización con las acciones expresadas en términos de capacidades en las evidencias de aprendizaje es atender a lo siguiente:

- Que esas acciones expresadas en términos de capacidades exigen de ser enseñadas directamente. Para formar competencias resulta indispensable la actuación consciente, dada por la verbalización de lo que se hace de manera tal que se dé la reflexión acerca de la acción.
- No se puede limitar el trabajo con estas acciones a una clase ni a una instrucción parcial, por tanto han de incorporarse a clases sucesivas, fundamentalmente en los inicios donde es necesario aumentar las prácticas con estas acciones.



Dado que el sello característico de la competencia es poder transferir lo aprendido a la solución de situaciones cada vez más complejas se han de ir creando condiciones para la futura transferencia, pero reconociendo que transferir a otros contextos va a necesitar de otras acciones similares a las desarrolladas en la fase de apertura con la enseñanza directa de los procedimientos que implican las acciones reflejadas en las evidencias.

1.4 La impartición de contenido o de clases



Ya se ha repetido muchas veces que la impartición de la clase no puede ser un monólogo informativo, ni aún cuando se seleccione la vía expositiva para dicha impartición, sino que sea cual sea la vía escogida debe estar en función de proporcionar apoyo a los alumnos para que se dé la comprensión.

Ese apoyo puede lograrse desde cualquiera de las estrategias instruccionales que el maestro seleccione para lograr la organización mental que requiere el poder aprender y siempre se brindará al concebir las diferentes fases de las secuencias didácticas regidas por cinco principios metodológicos, los cuales determinan la formación de alumnos competentes. Esos principios son:



Descarga:
"Contenido instrumental"

<p>El principio referido al significado por sobre la estructura.</p>	<p>Es uno de los que más preocupa a los docentes pues los enfoques tradicionales se han caracterizado justamente por lo contrario, o sea, por atender a la estructura, fundamentalmente la informativa, por sobre el significado, es decir el uso.</p> <p>Muchos docentes se preguntan qué hacer con la información y las lecturas seccionadas, las cuales se enfocan a la estructura y no del uso del conocimiento, y por supuesto, no puede renunciar a ellos.</p> <p>No se trata de renunciar a la información, recordemos que la dialéctica entre lo informativo y lo formativo constituye una defensa de la educación en todos los tiempos. De lo que se trata entonces es de tener muy presente que cuando se señala "significado por sobre estructura", no se está diciendo que no se atenderá a la estructura, sino que la prioridad la tiene el significado, o sea, el uso y contextualización de lo que se aprende.</p> <p>No se trata de creer que hay que renunciar a la enseñanza directa, ni renunciar a la exposición, ni a seleccionar textos o cualquier otra estrategia en función siempre de activar las capacidades de los sujetos. Al seleccionar textos para la impartición de determinado contenido, estamos</p>
---	---



	<p>ante una toma de decisiones que nos conduce a determinar qué fragmentos y lecturas seleccionar, hacia cuáles remitir, en qué momentos se intercalarán en el entretejido de la unidad de aprendizaje, si formarán parte de compendios, se incluirán anexas a la unidad o en cualquier lugar de ella; pero siempre conscientes que su razón de ser es contribuir a movilizar las capacidades de los sujetos, de manera tal que puedan responder a demandas de diversa naturaleza tales como las conceptuales, prácticas, de análisis, de comparación de creación, etc. y no simplemente a informarlos sobre algo.</p> <p>A que se logre la intención de este primer principio contribuyen los cuatro principios siguientes, dado que al señalar “aula centrada en el alumno” se convoca a trabajar con las capacidades de los sujetos pues como bien plantea Barbier <i>“en el mundo de la formación la noción principal es la de capacidad ya que la formación opera como una transformación de capacidades, como una progresión de las mismas, y allí la hipótesis es la de la transferencia. Se piensa que la persona formada va a utilizar, en situación real, lo que aprendió durante la formación” (Barbier, Jean Marie, 1999).</i></p>
<p>El trabajar habilidades más allá del aula.</p>	<p>El tratamiento de habilidades más allá del aula requiere de soluciones flexibles y no de una única respuesta correcta, pues la realidad no es tan acabada y cerrada, requiere además que se rebasen métodos de rutina para su solución, empleando más tiempo del que se emplea en la solución de problemas convencionales.</p> <p>El desarrollo de estas habilidades exige integrar tanto los conocimientos derivados de la tradición científica como de la tradición empírica, con toda su cultura experiencial, por tanto requieren de comprensión de sentido y luego de un despliegue del dominio y la comprensión del conocimiento.</p>
<p>Aula centrada en el alumno</p>	
<p>La estructuración de la labor para el trabajo en pareja o pequeños grupos</p>	<p>Ésta estructuración requiere de lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación general de la práctica en sesión plenaria. • Modelación ante el grupo por parte de una pareja o grupo seleccionado. • Ejecución de la labor y monitoreo por parte del docente para determinar si es necesaria la reorganización en sesión plenaria, dada las dificultades de la tarea, incluso determinar la re-enseñanza si fuera necesario. • Retroalimentación colectiva e impersonal de los resultados de la actividad en parejas o pequeños grupos, monitoreadas por el docente.
<p>El último principio que alude a la</p>	<p>Está convocando al hecho de no continuar reflejando en la clase sólo la realización de tareas pedagógicas sino por sobre todo de tareas comunicativas, que son las que tienen correspondencia con la vida diaria.</p>



<p>realización de tareas comunicativas</p>	<p>Las tareas pedagógicas permiten responder preguntas puntuales y casi siempre apelan al reconocimiento por sobre la evocación; sin embargo es la evocación la que requiere de interrelaciones entre diversos conocimientos, no se limita a las respuestas cortas, lo que va anunciando la necesidad de que integremos adecuadamente la recuperación de lo aprendido por la vía del reconocimiento y la evocación, concediendo el espacio privilegiado que requiere esta última.</p> <p>La realización de tareas comunicativas revela la integración de pensamiento y lenguaje, manifestados en diversas formas de comunicación, que tienen correspondencia con los usos que hacemos del idioma en la vida cotidiana (para argumentar, refutar, describir, valorar, contar, exponer, etc.). Estos principios regulan y le confieren identidad a las actividades para el desarrollo de competencias y reiteramos que la ausencia de principios metodológicos es lo que ha traído consigo falta de solidez en las acciones encaminadas a transformar la información en conocimiento.</p> <p>Los niveles de ayuda en la impartición de la clase han de centrarse como punto de partida en la presentación del material, en el cual se ha de atender a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuidar de su organización y coherencia• Atender al contexto y familiaridad• Velar que no haya densidad informativa
---	--

1.5 El proceso de autorregulación

En un enfoque de competencias resulta determinante el proceso de autorregulación, sencillamente porque ella es homóloga de autonomía y responsabilidades en la actuación, elementos estos caracterizadores de un individuo competente. El interés en la autorregulación no es nuevo sino que viene siendo abordado desde hace mucho, ya sea, desde una perspectiva filosófica, psicológica o biológica, además, los propios maestros aludimos cotidianamente al término al emplear expresiones, que si bien no podemos considerar sinónimos, como plantean muchos, sí son expresiones comprometidas con algunas direcciones de la autorregulación. Esas expresiones son, entre otras, las siguientes:



“Libertad, autonomía, responsabilidad, madurez, firmeza personal, fuerza de voluntad, autocontrol, elección, resolución, autodirección, actividad voluntaria, autosuficiencia, moralidad, conciencia, independencia, consciencia, autodisciplina, acción intencional, autointervención, motivación intrínseca, autodeterminación y volición” (Citado por Pereira González, L.M.)

Como habíamos apuntado, esas expresiones con valor sinonímico en el uso cotidiano, están relacionadas de una forma u otra con las direcciones de la autorregulación. Esas direcciones según criterios de Pereira González .L.M son las siguientes:

- **Estrategias de autocontrol:** Auto monitorización (observación del ambiente social y físico propio), autoevaluación (realización de juicios sobre lo correcto de la conducta, comparando lo que se está haciendo con lo que debería hacerse), auto esfuerzo (administración de las consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivas).
- **Establecimiento de metas y conductas de logro.**
- **Conductas de resolución de problemas.**
- **Estrategias de aprendizaje observacional.**



Fase 2 - Desarrollo de la secuencia didáctica: ¿cómo se lleva a cabo?

Como apuntamos con antelación, tradicionalmente se concibió el desarrollo como una mayor ampliación de los contenidos, pero esto puede darse en modelos centrados en la materia, si estamos hablando de modelos centrados en el aprendizaje nos estamos refiriendo a desarrollo del aprendizaje y **el aprendizaje se desarrolla cuando logramos adecuadas representaciones.**

Los hechos, los ejemplos y experiencias captados por las sensaciones y las percepciones se convierten en imágenes mentales más o menos organizadas, que suelen asociarse a otras representaciones, de modo tal que lo perceptivo se convierte en imaginativo (Román y Díez 1999).



Lamentablemente, dada la influencia racionalista se fue dejando de lado en la escuela el espacio tan necesario del aprendizaje imaginativo, para caer de lleno en modelos conceptualistas. En los enfoques convencionales se trabaja en función de que se aprenda mucho en el menor tiempo posible, por lo que se cae en el error de ofrecer inventarios de conceptos, unidad temática, tras unidad temática, desligándose de esa intención, el aprendizaje perceptivo y el imaginativo, lo que trajo muchas consecuencias, pero una de la más negativas es haberse centrado en los criterios lógicos de la materia y haberse olvidado del aprendizaje, pues es el aprendizaje a partir de imágenes mentales lo que facilita la memoria a largo plazo, por tanto si ese tipo de aprendizaje se suprime, la propia acción escolar está promoviendo un aprendizaje trivial, calificado por Perkins (1999) como aquel aprendizaje que no se retiene, a no ser con fines de examen, esperando por supuesto a concluir ese examen para olvidarlo.

$$2+2=4$$



El olvidar el aprendizaje imaginativo, es decir, el que favorece las representaciones, priva al alumno de la posibilidad de ser protagonista de su aprendizaje, pues las representaciones son individuales y son las que ayudan a las elaboraciones personales, que son las que a su vez permiten que se dé conocimiento más allá de la simple obtención de información.

La representación del conocimiento puede darse a través de imágenes, de palabras o combinadas. La representación con imágenes se da fundamentalmente a través de dibujos, la representación del conocimiento con palabras debe hacerse de manera organizada y consciente. Este tipo de representación abarca las descripciones, (más cerca de la imagen), las narraciones (los ejemplos, lo vivencial,) la explicación y la exposición, a partir de ahí se puede arribar a la argumentación y por último lo propositivo.

La representación combinada integra palabras e imágenes y en estos casos tenemos los mapas conceptuales, los planos, etc. La fase de **apertura** y **desarrollo** deben convertirse en un laboratorio de pensamiento imaginativo o de representaciones mentales.

2. 1 La práctica modelada en la fase de desarrollo

La práctica modelada no es cualquier práctica, sino una que permita al alumno usar los procedimientos a través de los cuales pone en marcha las acciones reflejadas en las



evidencias de aprendizaje descritas y por sobre todo para que el alumno **pueda comprender mejor cómo, cuándo y por qué usar un procedimiento.**

En esta parte de instrucción guiada, los alumnos ejecutan y aplican las acciones principales desglosadas del desempeño anticipado (elemento de competencia), siempre teniendo en cuenta **que los procedimientos aprendidos a través de enseñanza directa o modelamiento sean los mismos que se aplican ahora al contenido temático y a los mismos datos usados en la apertura.**

La ayuda del docente aquí es considerable, de ahí que sean actividades que requieren de preguntas, atención explícita a las capacidades en cuestión y su aplicabilidad en la situación concreta. Se realizan repaos estructurados, seguimiento y revisión del funcionamiento de lo aprendido en la práctica. En definitiva en esta etapa la recuperación de lo aprendido puede ser por la vía del reconocimiento, que es cuando el alumno responde a partir de determinadas pistas.



Dado que se pretende fortalecer la representación del conocimiento se recurrirá a estrategias que permitan representar el conocimiento ya sea con imágenes (dibujos, gráficos), con palabras (descripción, narración, explicación, exposición argumentación y proposición) o combinadas (mapas conceptuales, organizadores gráficos, etc.).

Resulta importante que esta práctica guiada se centre en la **aplicación de lo aprendido en torno a las evidencias de aprendizaje y al contenido temático de la unidad de aprendizaje y, por sobre todo la forma en que esta conjunción va apuntando hacia el producto integrador.**

**¿Entonces,
qué es lo
que debe
hacer el
docente?**

- El docente debe ir reduciendo los niveles de ayuda y orientación explícita a medida que los alumnos van mostrando mayor pericia en torno a las acciones que evidencian su aprendizaje.
- Deberá darse seguimiento a varias clases en las cuales los alumnos están trabajando con menos niveles de ayuda, hasta verificar que demuestran cierta habilidad en la realización de lo orientado sin recibir ayuda, momento este que posibilitará el acceso a la etapa de actividad independiente.



2.2 La actividad independiente en la fase de desarrollo

La **actividad independiente** puede iniciarse cuando los alumnos comienzan a demostrar cierta capacidad de poder ejecutar sin ayuda. Es este el momento de propiciar variedad de oportunidades intra y extraescolares para que los **alumnos apliquen de manera independiente lo aprendido**, siempre teniendo en cuenta que tales aplicaciones se realizan **dentro del mismo contexto y con los mismos datos iniciales**. Se trata de enfrentar a los alumnos a situaciones donde deban integrar lo aprendido, es decir enfrentarse a situaciones integrales de desempeño.

Los alumnos deben aplicar productivamente y consolidar en la medida en que aplican por sí mismos. Resulta también muy importante que esta etapa esté marcada por el trabajo de cooperación y la interacción que propicia la diversidad de puntos de vista, el desarrollo del pensamiento crítico a través de la argumentación.

Es el momento de integrar diferentes intereses humanos en el conoci

nto, es decir, el predictivo o de control, el hermenéutico –comprensivo y el emancipatorio o pensamiento crítico.

Se deben repetir estas oportunidades de aplicación independiente en varias unidades sucesivas, siempre tratando de que el alumno practique siendo capaz de fundamentar teóricamente lo que hace.

Esta fase debe terminar con una autorregulación similar a la de fase de apertura, pero dando mayor libertad de autoanálisis más ampliados si el alumno lo prefiere y con espacios dedicados al análisis cooperativo de la marcha de los procesos de autorregulación.



Fase 3 - La fase de cierre e inicio de la transferencia

La fase de cierre requiere en primer lugar de una actividad integradora que permita verificar la forma en que los alumnos han ido incorporando significativamente el nuevo aprendizaje. Esta actividad tiene carácter de síntesis, antes de dar inicio a la transferencia.

Existen cinco momentos distintivos de una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de competencias:

Introducción

(para favorecer la reflexión sobre la acción)

Práctica guiada



Práctica independiente

(para favorecer la reflexión en la acción)

Inicio de la transferencia y práctica guiada

(para favorecer pensamiento estratégico y reflexión para la acción)

Uso autónomo

Has terminado la **Unidad 1. Planeación de una secuencia didáctica en el Modelo de Educación Basada en Competencias.**

Competencia 2

Unidad 2. Elaborar una tarea integradora vinculada a la secuencia didáctica que permita aplicar el conocimiento a un contexto específico donde se utilice para resolver alguna situación o situación problemática.

La tarea integradora

La tarea constituye el medio fundamental a través del cual se puede organizar el proceso de formación y desarrollo de las competencias con un carácter sistémico. Por ello, el término tarea adquiere relevancia extraordinaria en el currículo por competencias y se convierte en el elemento central de todas las acciones encaminadas a enseñar.

Esta centralidad en los modelos anteriores era ocupada por el temario. Es importante remarcar que en la FBC no se sugiere que el temario y su desglose desaparezca, sino que dicho temario se mueva y se convierta en un medio útil para que la pieza fundamental (la acción) ocupe el lugar que le corresponde, y pueda concretar su aspiración en función del desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los alumnos.

Las tareas, según Zabala (2005), pueden ser definidas como la propuesta de trabajo que realiza un docente al estudiante para organizar un proceso de enseñanza, mientras que la actividad es el trabajo que realiza un estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje.

Estos conceptos (tarea/actividad) son complementarios sólo cuando se tiene en cuenta el



carácter que debe tener una verdadera tarea. Ese carácter es su potencialidad; de ahí que el punto de mira para la elaboración de tareas es la **potencialidad de aprendizaje**. El potencial de aprendizaje se relaciona con la plasticidad cognitiva y se define como la amplitud con la que una persona puede mejorar su rendimiento en una tarea, tras ser entrenada en las operaciones de resolución de dicha tarea. La potencialidad, según Román y Díez(1999) puede ser analizada a partir de dos preguntas claves:

1. ¿Qué posibilidades de aprendizaje tiene un sujeto en determinado momento concreto?
2. ¿Cómo desarrollar esta posibilidad?

La primera pregunta puede ser respondida sobre la base de adecuados diagnósticos pedagógicos, pero la segunda requiere de mucha imaginación, no vista como fantasía, sino asumida como un poderoso instrumento para fortalecer la percepción de las cosas, interrelacionar aspectos desconectados, fomentar la creatividad y desarrollar el pensamiento crítico (Espíndola, 2000).

La imaginación cumple la función de representación de la experiencia entrelazando lo vivido. Al preparar a los maestros para que puedan **imaginar tareas con carácter potencial** para satisfacer necesidades de aprendizaje hay que tener en cuenta que las tareas, en la práctica tradicional, no tenían el lugar privilegiado que adquieren en el modelo de la FBC, papel que le viene dado por el hecho de que **la tarea representa a la acción y la acción es el eje en torno al cual se mueve toda la enseñanza en el enfoque de competencias**.

Si hasta el momento la tarea no tenía ese papel privilegiado, entonces resulta natural que sea necesario preparar a los maestros para que imaginen tareas. Sin duda, a los maestros les resulta un poco difícil de entrada porque verdaderamente el campo perceptual en relación con el diseño de tareas es aún reducido. Ampliarlo exige de los capacitadores apelar a una gran variedad de ejemplos y análisis de caso.

Imagine una tarea para favorecer el desarrollo de competencias atendiendo a las dimensiones siguientes:



Esta simplificación ayuda a reducir el campo perceptual y favorece el proceso imaginativo.

Si estamos conscientes de que la tarea debe tener valor potencial para generar aprendizajes, no puede perderse de vista que el aprendizaje implica modificaciones en la conducta, en las capacidades y en las actitudes, pero esas modificaciones se dan a partir del trabajo en áreas específicas; en este caso, a través de las áreas de conocimiento, por lo tanto, en la óptica de la concepción de esas actividades estará tanto la misión de cada una de esas áreas, vista desde su tradición curricular, como las competencias globales que han de desarrollarse según las disciplinas que conforman esas áreas.

Veamos que se debe considerar al elaborar tareas desde las perspectivas de las diferentes ciencias:

<p>Ciencias naturales</p>	<p>Al concebir tareas en el área de ciencias naturales se ha de tener en cuenta que su misión esencial es favorecer que el alumno adquiera las herramientas del método científico, así como que se ponga en contacto con las naturales, para arribar a competencias caracterizadoras de esta área, a saber: competencia teórico-explicativa y competencia procedimental y metodológica.</p>
<p>Ciencias exactas</p>	<p>Dentro del área de ciencias exactas no puede perderse de vista que su misión es el desarrollo de un pensamiento lógico deductivo, la resolución de problemas y el modelaje matemático, no como un fin en sí mismo, sino con visión interdisciplinaria para favorecer la abstracciones y las explicaciones de la realidad, lo que le permitirá arribar a competencias disciplinares básicas, tales como las competencias matemática, numérica, espacial geométrica,</p>



	métrica y algebraica.
Ciencias sociales	Las tareas desde la perspectiva de las ciencias sociales requieren de un diseño de tareas que propicie el desarrollo de formas críticas y evaluadoras de pensamiento, con un interés emancipatorio, como señalaba Habermas ; con lo que enfilan su compromiso al desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.
Ciencias humanas	<p>Las tareas desde la perspectiva de las ciencias humanas requieren tareas que centren su óptica en la interpretación y comprensión de significados aportados por los seres humanos en sus intercambios; de ahí la preponderancia de tareas comunicativas, de las vinculadas a las artes expresivas y toda la amplia gama que abarcan las humanidades, lo que contribuirá al desarrollo de competencias comunicativas y de interacción social, éticas y estéticas.</p> <p>Por supuesto que no nos estamos refiriendo a una segmentación sin puentes de conexión, pues realmente el carácter integrador de la tarea debe velar porque los intereses humanos en el conocimiento se conjuguen, pero metodológicamente los docentes deben poder distinguir la esencia de su misión dentro del currículo, no vaya a ser que al final quedemos como aprendiz de todo y oficial de nada, o lo que es peor aún que "mirando el bosque no vemos los pinos".</p> <p>Reiteramos que nos estamos refiriendo a una tarea integradora o producto integrador que se traduce en el desempeño final al cual arribará el alumno, pero que, dado su carácter potencial, determina todas las restantes tareas que se desglosarán tanto como parte de los elementos de competencia, como aquellas que se proponen dentro de las diferentes fases de la secuencia didáctica, encaminada a concretar la relación maestro alumno, en una traducción de tareas/actividades, en función de un arribo exitoso al producto integrador o tarea integradora que ha generado todas las acciones desplegadas en función del aprendizaje.</p>



Características de las tareas integradoras:

Las tareas integradoras son las que serán objeto de evaluación, guían la unidad de aprendizaje, manifiestan la competencia que pretendemos desarrollar y, en definitiva, tienen la potencialidad para la formación de dicha competencia, pues en ellas se ponen en juego las capacidades que se despliegan para avanzar hacia el logro de la competencia en cuestión.

Por tal motivo, las tareas han de ser **complejas, finalizadas, interactivas, abiertas, inéditas y construidas**. El dominio de estas características o propiedades resulta determinante para cubrir la aspiración centrada en que los maestros puedan imaginar tareas, teniendo en cuenta que la imaginación es la puerta de entrada al pensamiento racional.

A continuación se presentan las consideraciones más importantes con respecto a estas características:

COMPLEJA	FINALIZADA	INTERACTIVA
Implica entretrejer recursos cognitivos, afectivos y procedimentales, que apuntan de manera integrada al saber, saber hacer, saber ser y convivir, etc. en una actuación que demanda recursos internos (asociados a conocimientos, habilidades, actitudes y a una serie de eventos que suceden en el interior del estudiante) y recursos externos (asociados a dimensiones del entorno).	Implica concebirla en función de su contextualización social o epistemológica, pero siempre orientada hacia la acción, consciente hacia un objetivo concreto.	Tal interactividad le viene dada por el extraordinario papel de la situación y el contexto sociocultural, estos indican el lugar y el tiempo para el desarrollo intelectual del individuo. El contexto de la tarea y sus objetivos son los que orientan la selección de los recursos y su organización.
ABIERTA	INÉDITA	CONSTRUIDA
Ofrecer un referente de calidad no quiere decir que el proceso esté fijo de manera unívoca, ni que el producto está	Las tareas inéditas se oponen a las tareas de memorización de lo aprendido y a las tareas en las cuales se da la	La tarea es construida porque se convierte en un elemento que permite a los estudiantes establecer su propio diálogo con la realidad



definido de manera cerrada, sino que, como una tarea bien diseñada, debe dejar margen a la incertidumbre y el pensamiento alternativo, más allá de la certeza que brindan verdades acabadas y acuñadas, por lo general, en los libros de texto.	aplicación mecánica de ejercicios. Si nos remitimos a evaluar la memorización o ese tipo de aplicación, estaremos evaluando otra cosa, pero nunca la competencia. Se trata de una oposición entre restitución y uso del conocimiento para enfrentar tareas novedosas.	cotidiana, para hacer de esa manera que lo aprendido adquiera su significado; además, el proceso de elaboración de conocimientos que se da en la realización de la tarea debe convertirse en una actividad claramente orientada a compartir significados y sentidos; esta vez con acciones sistemáticamente planificadas por los alumnos.
---	---	---

Condiciones de partida a las que deben responder las tareas

Existen dos condiciones de partida en las acciones encaminadas a **diseñar y crear la tarea-problema** son las que se orientan en las direcciones siguientes:



El poder motivador de la tarea Las tareas han de despertar la curiosidad y desarrollar el impulso cognitivo como formas de motivación. Ello se logra con la elaboración de materiales didácticos significativos, donde el estudiante encuentre sentido a lo que aprende. Puede ser que incluso esta manera de actuar al concebir la tarea no logre la motivación esperada porque se han de buscar diversas vías para que dichas tareas resulten interesantes al alumno, fundamentalmente porque se parte de la intención que se sientan mejorados por ellas, para lo cual debe procurarse que sea el propio alumno el diseñador de los medios que le faciliten convertirse en realizador activo, al tener la posibilidad de reelaborar y reconstruir su propio conocimiento.

También hay que tener en cuenta que si la tarea favorece que el alumno perciba nuevas relaciones e interacciones entre los conceptos, ello redundará en que adquiera nuevas formas de motivación y capte que su aprendizaje mejora su propio yo (Román, Martiniano, 1999). Así, podemos señalar que la tarea **eleva su poder motivador** cuando atiende a lo siguiente:

1. Inclusión de tareas creativas.
2. Importancia del aprendizaje cooperativo.
3. Búsqueda del nivel de estimulación que sea óptimo (ni muy reducida ni muy extensa).



4. Realización de tareas no repetitivas y conceptualmente descontextualizadas, de manera tal que predominen las tareas de aprendizaje conceptual, resolución de problemas y creatividad.
5. Predominio de la autonomía en el trabajo, para promover motivación de logros.
6. Promoción de un adecuado ambiente interpersonal para que el alumno se sienta apoyado en la realización de la tarea.
7. Inclusión de indicadores y criterios necesarios para el registro de los progresos en la consecución de las metas propuestas.

La tarea potencialmente motivadora debe ser tratada en el proceso de enseñanza como parte de las acciones encaminadas a favorecer la disposición al aprendizaje, al respecto Quesada (2004) comenta:

Es la etapa o momento de la clase que permite activar y reactivar los conocimientos previos de aquel que aprende, para enlazar la nueva información o contenidos académicos de una manera significativa, asignándole sentido y utilidad.

El poder transferencial para contrarrestar el conocimiento inerte Un interés prioritario debe centrarse, también, en contrarrestar la idea de conocimientos inertes que fomenta la enseñanza, pues si bien la aspiración es que pueda aplicar lo aprendido en la vida real, lo cierto es que el alumno, por lo general, estudia para aprobar y no para aprender, pues la cantidad de materia que recibe, el divorcio entre lo que recibe esa materia y su uso en la vida cotidiana, conduce a que, por ejemplo, no pueda ubicarse cuando le dicen que está a 90 grados de determinado lugar o que no pueda calcular el número de personas que quiere que vayan a su fiesta que será en su casa, apoyándose en su conocimiento sobre área y volumen; que sepa multiplicar, pero no cuándo esa es la operación que procede para resolver un problema, etc. en fin, que nunca pueda transferir a la vida real lo que formó parte de sus estudios escolares.

La manera de actuar integrada favorece las posibilidades de transferencia o movilización de lo que se conoce, teniendo en cuenta que las condiciones para dicha transferencia se crean cuando se fomentan hábitos para que los alumnos realicen comparaciones, que les permitan establecer semejanzas y diferencias entre los fenómenos objeto de estudio, se le fomenta el hábito de establecer relaciones, se retoman hábitos centrados en propiciar la imaginación, capacidad esta que favorece el enriquecimiento asociativo y, con ello, las posibilidades de enriquecer un pensamiento analógico, crítico y creativo; se fomenten hábitos de generalización de lo aprendido y de variar la aplicación, transitando por situaciones similares, situaciones diferentes y arribando a transferencias formales o propias del desarrollo de habilidades intelectuales.

El referirnos a "hábitos" ratifica **la necesidad de que estas acciones no sean aisladas, acabadas, segmentadas y puntuales**, sino que, por lo contrario, formen parte de tareas que van creciendo en espiral, favoreciendo automatismos y generando nuevas oportunidades de enfrentarse con regularidad a situaciones y tareas, cuyo fin sea hacer vivos los conocimientos, lo que se traduce en estabilizarlos y por lo tanto, con más posibilidades de transferencia.



Los criterios de selección de las tareas

Los criterios de selección de las tareas son diversos aunque son dos criterios los considerados como básicos con los cuales es imprescindible iniciar nuestro estudio:



Correspondencia entre tareas y competencias a desarrollar

Se puede señalar que en consonancia con el desarrollo de competencias cognitivas, prácticas o afectivas, así deben ser las tareas que se asignen, las cuales resulta muy difícil encasillar, aunque siempre habrá intereses predominantes a la hora de concebirlas, intención que estará regida, como ya dijimos por el tipo de competencia perseguida. Desde este punto de vista, las tareas pueden ser de aplicación, de ejercicios, de seminarios, de resolución de conflictos, de trabajo de investigación, de debates, juegos de roles, dramatizaciones, defensa de trabajos, elaboración de informes, observación sistémica y recogida de datos, estudios de sistematización, desarrollo de textos escritos, análisis de casos, tareas de tipo organizativo, de actividad interpersonal, etcétera.

Si se asume, por ejemplo, la tipología de competencias estipuladas por el proyecto Tuning se aludirá a tareas de tipo cognitivo, del tipo de interacción social o tareas integradoras. En fin, cualquier clasificación tipológica queda estrecha a la realidad, pero **lo importante es poder establecer y fundamentar los criterios** con los cuales se hará la clasificación de tareas para que las mismas respondan a determinadas finalidades.

Comprensión de intenciones y conversión de la tarea en actividad

Se necesitan consignas claras así como dimensiones de dominio conceptual y la referida a la manifestación de la competencia en un producto que rebasa la noción de objeto físico para integrar lo objetivo y lo subjetivo. La presentación de la tarea, ya sea **escindida** (preguntado por separado lo conceptual y lo referido al desempeño), **integrada** (presentado un desempeño integrado para del mismo derivar dominio conceptual, cognitivo y manifestación de la competencia) o una tarea **semintegrada** (presentando un desempeño y separar del mismo algunas preguntas o actividades específicas) deben ser presentadas con claridad de intenciones.



Otros criterios de selección pueden transitar por lo siguiente:

Según su finalidad

La clasificación de tareas puede ser tan diversa que exige, como toda clasificación, estar sujeta a determinados criterios de clasificación. Para el caso que nos ocupa, vamos a clasificar las tareas en dos grandes grupos atendiendo a su **finalidad** u objeto de la **acción**.

Las tareas que responden a una **finalidad centrada en la práctica social** se alinean con los modos de actuación en los cuales está situado el conocimiento porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza; de ahí la preponderancia de las vías metodológicas orientadas a la Educación por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, etc.; vías en las cuales se adopta una postura que afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje y los actos de pensamiento o cognición, puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y una situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (Díaz Barriga, 2006).

Por su parte, las tareas cuya **finalidad recae en la inteligibilidad del mundo** se caracterizan por enfrentar al alumno a las estrategias orientadas a la comprensión. Comprender, según la visión de Perkins (), es la capacidad de actuar y pensar de manera flexible frente al conocimiento que se posee. Este autor, en su trabajo *Enseñanza para la comprensión*, propone un desarrollo metodológico basado en tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua.

En conclusión, debemos señalar que a la hora de imaginar la tarea-problema, que se traduce en el desempeño integrado como manifestación de la competencia, hay que pensar si la misma ha de responder a un problema de la práctica social o a uno epistemológico de la propia disciplina, orientado a favorecer la comprensión del mismo.

Según el orden

El orden en las fases de la secuencia didáctica: dado que los contextos y objetivos son muy variados, resulta difícil hacer una tipología de las tareas, pero un buen intento nos permite hacerlo atendiendo a criterios de orden, dentro de la secuencia didáctica, y a criterios de correspondencia, de acuerdo con el tipo de competencias que se pueden desarrollar.

Según el orden secuencial, las tareas pueden ser de inicio, de desarrollo y de síntesis.

Las tareas de inicio

Las tareas de inicio deben cubrir la máxima referida a "que el alumno esté consciente de lo que está haciendo", de ahí que las tareas iniciales cubren aspectos referidos a: diagnóstico de situación de partida, activación de conocimientos previos,



	<p>orientación consciente del objetivo, lo que se traduce en enseñanza directa de la competencia a través de actividades por parte del alumno para entrar en contacto con las evidencias de aprendizaje o criterios de realización, las cuales son, en definitiva, actividades traducidas en términos de capacidades. Todo ello se engloba dentro de las tareas destinadas a favorecer la disposición al aprendizaje.</p> <p>Forma parte de la tarea inicial también todo lo referido a la impartición del nuevo contenido aunque, como se verá más adelante, ese nuevo contenido no tiene que ser abordado en un momento inicial único.</p>
<p>Las tareas de desarrollo</p>	<p>Sirven para desarrollar prácticas guiadas, semiguías e independientes que garanticen alcanzar las competencias propuestas. Es el momento en que el alumno puede hacer la fundamentación teórica de su propia práctica, de manera tal que se favorezca la representación del conocimiento en toda su magnitud: son las tareas de desarrollo, en su fase de práctica independiente, las que empiezan a corresponderse directamente con lo que queremos evaluar en el futuro de manera integrada y con carácter didáctico.</p>
<p>Las tareas de síntesis</p>	<p>Deben tener un carácter integrador y permitir al alumno organizar, repasar y resumir lo más importante de lo aprendido y constituir base para dar inicio a la transferencia con carácter más autónomo.</p>

Clasificación de las tareas integradoras en correspondencia con el tipo de competencia que se pretende desarrollar

En consonancia con el desarrollo de competencias cognitivas, prácticas o afectivas, así serán las tareas que se asignen, las cuales resulta muy difícil encasillar, aunque siempre habrá intereses predominantes a la hora de concebirlas, intención que estará regida, como ya dijimos por el tipo de competencia perseguida.

Desde este punto de vista, las tareas pueden ser de aplicación, de ejercicios, de seminarios, de resolución de conflictos, de trabajo de investigación, de debates, juegos de roles, dramatizaciones, defensa de trabajos, elaboración de informes, observación sistémica y recogida de datos, estudios de sistematización, desarrollo de textos escritos, análisis de casos, tareas de tipo organizativo, de actividad interpersonal, etcétera.

Si se

sume, por ejemplo, la tipología de competencias estipuladas por el proyecto Tuning se aludirá a tareas de tipo cognitivo, del tipo de interacción social o tareas integradoras. En fin, cualquier clasificación tipológica queda estrecha a la realidad, pero lo importante es



poder establecer y fundamentar los criterios con los cuales se hará la clasificación de tareas para que las mismas respondan a determinadas finalidades.

Los tipos de tareas

Los tipos de tareas son muy numerosos, por ello es mucho mejor analizar la tipología en relación con los aprendizajes y los niveles a partir de los cuales se hacen las clasificaciones de los aprendizajes. Esos niveles pueden ser clasificados como:

1. **De reproducción:** procederes rutinarios
2. **De conexión(relación):** interpretación de la información, interrelaciones, comprensión
3. **De reflexión y producción:** actividades creativas, resolución de problemas, argumentaciones y valoraciones, investigaciones, etc.



En resumen, podemos plantear que en el menú de ejercicios, experiencias, problemas, juegos, lecturas investigaciones, actividades de síntesis y elaboración de la información, etc., el maestro debe tomar las decisiones que le permitan identificar cuál es el tipo de tarea que conviene según propósitos concretados relacionados con el aprendizaje y sus niveles.

Resulta muy importante reseñar algunas cuestiones claves sobre métodos y técnicas pedagógicas:

1. **Un método sintético** parte de los elemento más sencillos (o considerados así por el adulto o el educador) resultante del análisis previo, hecho por el adulto, del contenido que habrá de enseñarse; tal método lleva entonces a los individuos a la reconstrucción de lo real a partir de esos elementos sencillos y conduce a enfrentar la experiencia de esos individuos.
2. **Un método pedagógico analítico-sintético** hace posible referirse a la experiencia global del niño, a su vivencia real, y, de aproximación en aproximación, de comparación en comparación, desemboca en el análisis de la realidad para encontrarse con los esquemas, los conceptos, los elementos constitutivos por medio de los cuales los individuos podrán entregarse a la reconstrucción sintética de lo real.
3. Con respecto a los **métodos activos** resulta de una abreviación; en la actualidad significa métodos (y técnicas) pedagógicos que utilizan —y/o que provocan— la actividad del alumno. Queda por definir lo que se entiende por “actividad”. Hemos distinguido sumariamente tres niveles de actividad:



Hemos distinguido sumariamente tres niveles de actividad:

La que no compromete a la persona-lidad en su conjunto y que pertenece más a lo "mecánico" que a lo "biológico"; parece gratuita, sin objetivos definidos previamente; es más una gesticulación que una actividad pro-piamente dicha.

La real pero impuesta desde el exte-rior, ya sea por las condiciones del medio, por las circunstancias, o bien por el adulto or-ganizador de la situación de educación. Ejem-plo: ejecutar correctamente una orden dada por el adulto.

La auténtica que pone en práctica to-das las fuerzas vivas, creadoras del individuo, y que hacen de él un verdadero agente de su propia formación. Una actividad auténtica lle-va al individuo a responder personalmente a los estímulos del educador y a ir más allá de ellos, a encontrar, volver a encontrar o a in-ventar el camino de los procesos psíquicos que conduce a la adquisición de la misma cantidad de conocimientos.

Los tipos de tareas

4. Hay que evitar el trabajo individualizado no consiste en pedirle a cada alumno individualmente hacer lo que se le pide hacer al grupo colectivamente. Por principio, en las formas colectivas de enseñanza, cada mensaje que el docente envía al grupo debe ser recibido por cada alumno o en otros términos, a todos los alumnos de una clase se les impone, al mismo tiempo, la adquisición de la misma cantidad de conocimiento.
5. Los métodos orientados hacia el desarrollo de los componentes sociales de la actividad se presentan bajo modalidades pedagógicas diferentes pero los principios subyacentes son prácticamente idénticos. Dentro de ellos se destaca:
 - El método de proyecto
 - El trabajo en equipo
 - Los movimientos de cooperación escolar
 - Los movimientos que conducen a la pedagogía industrial
 - Los métodos y técnicas dedicados al estudio del ambiente

Una reflexión detenida en torno a estas "alertas" puede contrarrestar tendencias negativas al seleccionar tareas y además puede ayudar a centrar la imaginación de tareas con valor potencial.

Has terminado **Unidad 2. Elaborar una tarea integradora vinculada a la secuencia didáctica que permita aplicar el conocimiento a un contexto específico donde se utilice para resolver alguna situación o situación problemática**