

PROYECTO CPDEX

CASO 4 a. DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LOS QUIPOS DE CENTRO

*Consejería de Educación de la Junta de Extremadura,
con el asesoramiento del Proyecto Atlántida*

Aprender a mejorar la Capacidad Profesional Docente de cada centro educativo

Equipo de trabajo CPDex

CASO 1.-Dimensión de Conocimiento y pensamiento docente. Coord. José Moya

CASO 2.-Dimensión individual. Coord. Javier Valle y Jesús Manso

CASO 3.-Dimensión institucional. Coord. Juan José Reina e Inspección Atlántida

CASO 4.-a) Dimensión cultura inclusiva. Coord. Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández

b).- Dimensión cultura colegialidad. Coord. Antonio Bolívar y Florencio Luengo



Caso 4a

CEIP La Comarca

1. Características generales del centro

El centro objeto de estudio se encuentra ubicado en un contexto periurbano, a cierta distancia de la ciudad, pero dentro de su zona de influencia. Su población es obrera, con un bajo índice socioeconómico y cultural y que tiene sectores de población en riesgo de exclusión educativa y social, por lo que se encuentra catalogado por la administración educativa como en una zona de difícil desempeño y de atención educativa preferente (compensatoria).

El centro educativo tiene línea dos y recibe una población escolar de Educación Infantil y Primaria. Dispone de profesorado de apoyo (Pedagogía Terapéutica) y ha asumido algunas líneas de trabajo de las propuestas por la administración educativa (escuela espacio de paz, plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Ecoescuelas, etc.).

Este colegio, dado el contexto en que se encuentra, ha asumido como propio del mismo un planteamiento inclusivo y tiene un proyecto educativo consolidado que tiene como objetivo el éxito para todos y entre todos. Aunque en gran medida es más una filosofía y el discurso del proyecto que una realidad. Ahora bien, ello supone que el profesorado tiene conciencia del lugar donde está y de que tiene que hacer algo distinto a lo habitual y que no le funciona. Por su parte, el centro ha asumido dinámicas de reflexión sobre la práctica y lleva a cabo algunos avances hacia la mejora y la inclusión educativa y social.

En este caso, en los últimos aspectos de cultura inclusiva se ha producido más una acomodación y un pensar que se han conseguido cosas que lo que realmente se está haciendo para todos y desde una perspectiva inclusiva. Frente a logros discursivos, e incluso de creencias y algunas prácticas paliativas, aún falta bastante para ser cotidiano, asumido y plenamente integrado en el día a día de la vida escolar. Obras son amores y no buenas razones. De este modo, el centro se encuentra en un proceso de paso de la conciencia individual y grupal y los discursos políticamente correctos a las prácticas y acciones concretas y directas en el aula que den cabida y éxito a todos. Está en proceso, y es pertinente profundizar en este sentido.

Llegar a esta situación no ha sido ni fácil, ni rápido. El ir asentando ideas, cambiando creencias y acomodando determinadas prácticas es fruto de un largo proceso y de un gran esfuerzo de quienes han liderado el proceso y quienes lo han apoyado. El tema es muy complejo y no es homogéneo, ni en personas, ni en resultados. Y supone, además, un avance sustantivo en los procesos de desarrollo de la competencia profesional docente, identificando un rumbo que lo llena de pleno sentido.

En cuanto a los procesos de socialización profesional en planteamientos educativos ha supuesto –y aún se está trabajando en ello- un caminar de lo implícito a lo explícito, de la imitación y el modelamiento, a la conciencia. Por lo que también se desarrollan procesos de exteriorización, con reflexión y debate colectivo. Seguidos de procesos de combinación, mediante la transmisión directa del conocimiento de los líderes pedagógicos del centro hacia sus colegas, pero se ha de avanzar con lecturas. Leer, estudiar, contrastar con su saber práctico. Con todo ello, se está en camino hacia la interiorización que transforma de forma de concienciación y de interiorización de planteamientos, para naturalizar su inclusión en sus prácticas docentes.

El gran salto por dar en este centro estriba en dejar de hablar de medidas de atención a la diversidad, para afrontar con criterio y cotidianamente el reto de desarrollar un currículum más democrático e inclusivo que dé respuesta a todos, y –por tanto- también a la diversidad propia del aula y de las especiales características del centro y su contexto. Para no morir de éxito pensando que ya se está atendiendo a la inclusión con las medidas específicas, es imprescindible desvelar los sentidos y sin sentidos de la práctica del día a día y su implicación de cara a dar respuesta a la diversidad. Por ello, más que insistir en teoría de inclusión, de vulnerabilidad y sus riesgos, etc. lo hacemos sobre el currículum real y ordinario y cómo desde éste se da respuesta o no a los retos de la inclusión y el éxito y la dignidad para todos.

2. Objetivos seleccionados en el plan de mejora

Como se ha descrito con anterioridad, si bien este centro educativo no reúne los requisitos y condiciones para poder ser definido con propiedad un centro inclusivo en la línea que propone el “Índice for Inclusion” (Both y Ainscow, 2002), se encuentra en un claro proceso hacia la mejora y la inclusión. Lo que hace que ya tenga avances tanto en los niveles de concienciación profesional individual como en políticas de centro, prácticas y determinados elementos culturales propiamente inclusivos. Si bien son significativos, éstos se encuentran presentes a diferentes niveles de desarrollo.

Los puntos fuertes, detectados el curso pasado con la aplicación del Cuestionario CPD, en el apartado B Desarrollo de una cultura escolar más inclusiva, son:

- B.2 En este centro, el equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar y promueve la creación de compromisos educativos entre la escuela y la familia.
- B.3 En este centro, tanto el profesorado como el personal de apoyo y las familias tenemos altas expectativas para todo el alumnado.
- B.4 En este centro, compartimos una misma visión de la educación, expresada en nuestro proyecto educativo, y nos sentimos como una comunidad educativa.
- B.5 En este centro, los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

- B.8 En este centro, practicamos una forma de enseñanza reflexiva que nos permite comprender y valorar las posibilidades y limitaciones de cada modelo de enseñanza.
- B.19 En este centro, creamos situaciones educativas para que todo el alumnado pueda sentirse incluido y comprometido en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros.

Los indicadores B3 y, en menor medida, el B5 y el B19, se encuentran en claro avance, y aunque no han alcanzado puntuaciones muy elevadas en el conjunto del centro, si lo ha hecho en algunos casos (profesorado) y a unos niveles que pueden ser considerados relevantes para su nivel de complejidad.

Para avanzar en este campo de aula más inclusivas, según nos indican, se limitaron a seguir las prescripciones legislativas recogidas en la orden ECD65/de 21 de enero 2015, de relación entre competencias, objetivos y contenidos. Esta norma, de ámbito estatal, deja meridianamente clara cual es la metodología que enlaza el desarrollo de las competencias con los objetivos y contenidos, estableciendo metodologías favorecedoras de la inclusión, ya que su fundamento es el trabajo colaborativo, especialmente en grupos heterogéneos.

Como base de la reflexión trabajaron dos documentos, además de la orden antes referenciada:

- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Fernández, L. y otros (2014). *Hacer posible lo contrario*. Granada: Delegación Educación. Disponible en <https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2014/11/hacerposiblelocontrario.pdf>

La implementación de estas metodologías ha sido progresiva a dos niveles, en cuanto a implicación del profesorado, respetando ritmos y compromisos personales y en cuanto a paso de libros de texto como eje a metodologías abiertas y plurales, con predominio del Aprendizaje Basado en proyectos (ABP). Las claves en este último proceso han sido:

- Centrar los aprendizajes en procesos cognitivos, pasando los contenidos a elementos sobre los que aplicarlos y elemento de complejidad progresiva.
- Incorporación a la secuencia didáctica de cada tema dos pasos nuevos con participación activa del alumnado: Un primer paso de “motivación” (que sabemos, qué queremos saber) y un segundo “planificación” (cómo lo vamos a hacer).
- Revisión de los libros de texto, ver si los procesos cognitivos recogidos en los criterios de evaluación a trabajar se planean en las actividades que proponen y completar el libro con una tarea (producto final) que incluya los procesos no trabajados.
- Incorporación del aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, tanto en el trabajo con libro de texto como en las tareas.
- Progresivamente las tareas iban tomando más peso en detrimento del libro de texto, algunos docentes están sustituyendo los libros de texto por Proyectos integrados.

Los puntos débiles que constituyen la base del plan de mejora son:

- B.11 En este centro, las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes, se han previsto distintas vías de comunicación y distintas formas de realización.
- B.12 En este centro, se anima a todo el alumnado a participar activamente en las actividades y tareas diseñadas facilitándoles una valoración continuada de sus logros.
- B.15 En este centro, el currículo escolar se desarrolla de un modo integrado y orientado a la mejora de las capacidades y competencias de todo el alumnado.
- B.17. En este centro, toda la comunidad educativa se preocupa no sólo por superar barreras para el aprendizaje, sino por crear capacidades en todo el alumnado.

En este apartado, si bien en todos ellos también se han producido avances significativos, no se puede decir que estén próximos a su institucionalización y puntúan significativamente por debajo de los referenciados en el apartado anterior.

3. Contenidos relativos al caso

3.1. Cuadro epistémico

Hechos probados	Conceptos	Modelos y/o teorías	Procedimientos, métodos y técnicas	Bases normativas
Se tiene un proyecto educativo inclusivo. Existen medidas específicas de atención a la diversidad. Se trabaja por Ciclos y se producen acuerdos y reflexiones colectivas	Los conceptos relativos a inclusión educativa y a una buena escuela para todos están presentes en el día a día y son usuales, pero faltan inferencias y un mayor cuestionamiento de sus respuestas educativas.	Se están observando dos evoluciones, de la integración, la escolarización y la atención a la diversidad, a la inclusión y el superar el estar y tener para ir hacia el ser, sentir y vivir la inclusión, el éxito, la dignidad...	Están avanzando en el cambio metodológico, por modelamiento y copia entre compañeros, pues quienes lo van implementando lo viven como éxito y son reconocidos.	Se cumple la normativa en cuanto a inclusión en lo relativos a servicios de apoyo, medidas y atención a la diversidad. Pero se puede avanzar bastante en cuanto a respuesta a la diversidad y en diversidad.

3.2. Desarrollo del cuadro epistémico

3.2.1 Desarrollo conceptual, ¿qué entendemos por inclusión? Lectura 1

La investigación educativa actual viene evidenciando que la mejora escolar se juega principalmente a nivel de cada centro escolar y como defiende Ainscow (2001) ello depende de la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan. Por ello es altamente relevante realizar un análisis de potencial curricular de la propuesta educativa desarrollada en cada centro y de cómo ésta es considerada o evaluada.

Desde diferentes informes internacionales se advierte de la necesidad del éxito para todos (UNESCO, 2008, 2011), e incluso la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006). Por cierto, informes y convenciones asumidas por el ordenamiento normativo en España, como es el caso de la CDPD, ratificada en nuestro país en 2008. Por tanto, referentes obligatorios que no se pueden ignorar; tampoco desde la escuela.

En dicha convención se señala que la discapacidad no es un tema personal, sino propio de una sociedad plural y de la diversidad de las personas, que al interactuar con diversas barreras y en determinadas circunstancias pueden impedir su dignidad y su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. De ello se deriva que hay que preservar la participación, la dignidad y la posibilidad de todos y –lo que es fundamental- la eliminación de las barreras para ello, no la adaptación del individuo, y dejando sólo los recursos y medidas de apoyo o prótesis particulares para casos muy particulares, pues todo se ha de adecuar a las ideas del diseño universal (para que nadie tenga barreras en su uso o disponibilidad).

En este sentido, el tema de la inclusión educativa y social es complejo y polifacético, un proceso aún lejos de alcanzar (Echeita, 2008, 2013). Excede de la simple dotación de recursos, medidas, servicios y estructuras de apoyo. La inclusión es fruto de un proceso multifactorial en el que intervienen muchos elementos culturales, institucionales, profesionales, de práctica educativa, etc. que en su articulación pueden dar lugar a niveles de logro diferenciales, desde caminar hacia ella o reproducir e ignorar las múltiples barreras que la hacen inviable o meramente retórica.

Son precisamente los factores cualitativos, internos y personales los que hacen que la inclusión sea real o sólo discursiva. El tema debiera generar constantemente interrogantes a los sistemas educativos, a los centros y al profesorado.

Y, para ello, el “Index for inclusión” (Booth y Ainscow, 2002) marca una serie de dimensiones que interaccionan y delimitan las posibilidades de desarrollo de la inclusión en un contexto educativo determinado. El objetivo final del mismo es ayudar a construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones:

- Crear culturas inclusivas para “reconstruir una comunidad inclusiva”, segura, acogedora, colaboradora y estimulante guiada por unos “valores inclusivos” en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el

alumnado tenga los mayores niveles de logro. Esta cultura es la que marca la identidad del centro y su filosofía de actuación profesional.

- Elaborar políticas inclusivas. Se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas y dinámicas institucionales, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Todo ello se concreta en desarrollar una escuela para todos y entre todos, y que organice la adecuada atención a la diversidad (procedimientos, medidas de apoyo, normas de funcionamiento...)
- Desarrollar prácticas inclusivas. Se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares, orquestando el proceso de enseñanza aprendizaje con este fin y movilizar los recursos pertinentes para poder ponerlo en práctica en condiciones de éxito para todos.

En otro momento (Domingo, Fernández y Barrero, 2016) se apuntaba que los procesos de reculturización del centro han de centrar su atención en los cambios curriculares y las prácticas docentes en el aula, aunque resulte más fácil limitarse a otros procesos más específicos o a decisiones más amplias y de centro, lejos de lo que ocurre en verdad en el aula. El reto no es organizativo, es primero curricular y después organizativo. Hay una suficiente promoción de un amplio abanico de medidas, programas, estructuras generales, específicas, temporales o estables, con éxitos parciales innegables; pero si los resultados son deficientes y el fracaso no retrocede, algo pasa. Parece, pues, especialmente relevante y oportuno volver la mirada sobre el currículum como operador del cambio y elemento fundamental que proporciona, dificulta o enmascara el verdadero aprendizaje y que éste sea para todos y entre todos.

En este sentido, los y las docentes, como profesionales y miembros de una comunidad deben asumir esta perspectiva y analizar sus prácticas para buscar si en ellas existen barreras, por supuestos, invisibilizaciones, etc. que estén dificultando la inclusividad del contexto educativo y del currículum que promociona.

En este sentido, asumidos ya importantes niveles de desarrollo y de capacitación profesional docente, en línea con la propuesta del Proyecto Atlántida, parece pertinente que a nivel institucional se produzca este nivel análisis curricular y cultural. De ahí que se promuevan determinadas lecturas y tareas como las que siguen.

Una lectura complementaria a las dos anteriores (ver los enlaces a pie de página de la ratificación del CDPD en España, 2008 o del “Index for Inclusion”, 2002) y que es totalmente pertinente en nuestro contexto es:

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>

3.2.2. ¿Qué han de aprender? ¿Qué se ha de enseñar? Un currículum en el que caben todas y todos

En la conciencia colectiva del profesorado, y de gran parte de las familias, se identifica aprender con “memorizar contenidos”. Cuando pensamos en “currículum” nos centramos en qué se ha de enseñar. Por otra parte, siempre pensamos en que los contenidos recogidos en la normativa vigente son el referente “obligatorio” para todo el alumnado,

lo que estamos obligados a enseñar. Estos planteamientos, que fueron válidos en los años 70 (Ley General de Educación) y ajustados a las demandas sociales de la época (la escuela instruye) y a la organización escolar (clases graduadas y homogéneas, con repetición sin límite), pero tanto las demandas actuales de la sociedad como la composición de los grupo-aula manifiestamente heterogéneo hacen que esa concepción curricular sea excluyente. Esta realidad actual, junto a la generalización del acceso a la información a través de internet nos lleva a una nueva concepción de qué aprender, una nueva relación entre concepto, procedimientos y actitudes, a establecer diferentes niveles curriculares dentro de un mismo currículo, común y comprensivo. Veamos algunas lecturas que nos ayudarán a comprenderlo.

Lectura 2. Currículo en el que todas y todos se encuentren. Varios currículos en uno. (Basado en trabajo previo: Fernández, J.D. (2017). De la atención a la diversidad hacia la escuela inclusiva. Obstáculos conceptuales y propuesta de camino. *Educación-Orientar* (Revista de la COPOE), 6(17), 11-16. Disponible en: <http://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n6-mayo-2017>

En este apartado vamos a reflexionar sobre cómo afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir un “currículum para todos”, para alcanzar que la “escuela sirva para todos. En la normativa es doble concepción que encontramos al referirse a “atención a la diversidad”. La primera implica simplemente contemplar lo peculiar en cada individuo, es decir, cada uno es diferente de todos los demás y por lo tanto único. Esta perspectiva nos incluye a todos como integrantes de lo diferente, por lo que la respuesta educativa ordinaria ha de ser diversificada para poder atender a todos y cada uno del alumnado, es dar respuesta a la diversidad. La segunda, entiende la diversidad en contraposición a lo uniforme, es decir, atiende a lo heterogéneo frente a lo homogéneo, es tomar medidas con los más diferentes.

La normativa es contradictoria en este aspecto. En los preámbulos de las leyes y normas que las desarrollan, los primeros artículos que hacen referencia a los principios y normas generales, hablan de diversidad como lo común de la enseñanza obligatoria, como transversal a todos los documentos y a todas las actuaciones (“educación común para todos, organización flexible y personalizada, inclusión escolar y social, enfoque multidisciplinar...-ver preámbulo LOMCE). Estas referencias parten de un enfoque de atención a la diversidad. Pero en los artículos en los que propone las medidas para atender a la diversidad hacen referencia a medidas concretas para aquellos y aquellas que se apartan de una supuesta normalidad (“agrupamientos flexibles, apoyo en grupos ordinarios, programas de refuerzo...”) que son medidas a tomar para atender a los más diferentes. Siendo coherente con la primera concepción se tendría que plantear “que en las programaciones de ciclo o materia se recoja una metodología cooperativa, basada en agrupamientos heterogéneos..., una organización de contenidos ajustada a diferentes niveles..., criterios de evaluación y calificación que se ajusten la diversidad de alumnado...”.

Por tanto, dos conclusiones para dar una auténtica “respuesta a la diversidad”:

- En la medida que mejor se organicen la respuesta “en aula ordinaria” más se atiende a la diversidad dentro del aula y con el currículum ordinario. Menos medidas hay que tomar con “los más diferentes”.
- En primer lugar, se han de tomar las medidas curriculares y después las

organizativas, siempre priorizando las generales y comunes de centro y aula.

En este enlace encontrarás unas metáforas que ayudarán a conceptualizar la propuesta, <http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/04/27/Met%C3%A1foras-para-aproximarnos-a-la-escuela-inclusiva>

Veamos los pasos para concretar la propuesta.

A. *Establecer diferentes niveles del currículo, dentro del PEC, comunes para todo el profesorado y aceptados.*

Estos diferentes niveles curriculares (4 en total: básico común a todas las áreas; en cada área, imprescindible, deseable y de ampliación) se determinan con dos acciones:

- a) Establecer un currículo básico transversal a todas las materias, referencia para alumnado con graves desfases y como referencia para adaptaciones curriculares (significativas y no significativas) Sirven para determinar los criterios de promoción y titulación; para Atención a la diversidad. Son aprendizajes que están en la base del resto, que posibilitan el acceso y manejo de ellos. Garantizan el dominio de las herramientas para aprender y seguir aprendiendo.

Estas herramientas básicas son:

- Hablar, lenguaje oral estructurado (procesos léxicos, sintácticos, semánticos) ... llevarlo a la lectura y escritura, con inferencias y actitud crítica.
- Uso de los procedimientos y razonamientos matemáticos. Saber aplicarlos en diferentes contextos y a resolver situaciones de la vida cotidiana.
- Diversidad de procesos cognitivos: buscar, seleccionar, organizar, elaborar informaciones, defenderlas, lanzar hipótesis... Habilidades para aprender, recogidas de forma prescriptiva en los criterios de evaluación vigentes.
- Saber estar, comportamientos, valores, trabajo en equipo. Ser persona social e individualmente.

El proceso seguido ha de ser de elaboración progresiva, partir del sentido común (metacognición, tarea 2, apartado 2.1); de consenso mediante trabajo de Equipo de Ciclo/ departamento y de Claustro (tarea 2, apartado 2.2) y de análisis de los criterios de evaluación (procesos cognitivos y niveles de pensamiento, tarea 3, apartado 3.1 y 3.2)

- b) Categorización de los aprendizajes y los criterios de evaluación: Imprescindibles; Deseables; De ampliación; en las programaciones de materia y nivel.

Para ello, en cada programación didáctica, en los criterios de evaluación/indicadores o estándares) se establecerán niveles de logro, al menos tres niveles con diferente gradiente de dificultad, posibilitando que todo el alumnado llegue a conseguir el dominio de ese criterio en alguno de los niveles. De los tres niveles de logro, el menos exigente recoge el dominio que es “imprescindible” que todo el alumnado lo domine. El siguiente nivel de logro es “deseable” que domine la inmensa mayoría del alumnado, se ajusta en gran medida al criterio o indicador (estándar) recogido a la norma. El tercero es de “ampliación”, y estará pensado para alumnado con más alto nivel, para que ponga

en juego todas sus destrezas sobre un elevado nivel de conocimientos.

A la vez que se categorizan los criterios de evaluación se trabaja en paralelo con los contenidos, determinado entre ellos aquellos que es “imprescindible su conocimiento y memorización para todo el alumnado”.

Estos 4 niveles curriculares (básicos comunes a todas las áreas; imprescindible de cada área; deseables y de ampliación) han de posibilitar (garantizar) que tras el olvido que se produce con el paso del tiempo, se mantenga una mente con el conocimiento y destrezas suficientes para posibilitar un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un “amueblamiento de la cabeza” que posibilite acceder a conocimientos ya olvidados o a nuevos conocimientos o a resolver situaciones cotidianas con eficacia y eficiencia) ¿Es eso lo que nos ha quedado a nosotros tras tanto estudiar y vivir? Todo este procedimiento es el que se plantea en la tarea 4.

B. Ajuste de cada programación al grupo, tras la evaluación inicial y tras cada sesión de evaluación.

Es un paso, ya marcado por la normativa, y que completa a los procesos de centro antes planteados.

C. Otros pasos que propician el avance hacia una escuela más inclusiva:

Metodología que parta de conocimientos y experiencias previas; ejercicios con sentido dentro de tareas y trabajo globales; trabajo cooperativo; modelado de técnicas y de procedimientos por el profesorado; Tareas, Tareas interdisciplinarias, Proyectos.

Evaluación, diferenciado lo imprescindible de lo deseable, evaluar más que calificar; Criterios de calificación acorde con esta categorización (Ver siguiente lectura)

Y después vendrán las medidas ORGANIZATIVAS: dos profesores en aula, desdobles, apoyos antes, durante o después del trabajo en aula...

3.2.3. ¿Qué y cómo se ha de evaluar? Evaluar para incluir, calificar para la administración

Evaluar es muy diferente a calificar, ¿por qué la inmensa mayoría del profesorado (y a veces también quienes elaboran las normativas) los entiende como sinónimos? Según nuestro entender, una vez más viene de seguir con planteamientos de los años 70, verdades de antes que ahora son obstáculos para avanzar.

Evaluar es diferente a calificar. Evaluar es conocer, conocer para avanzar, para revisar o confirmar la línea de trabajo; es conocer todos y entre todos para coger ímpetu para seguir aprendiendo; la evaluación es referencial para cada alumno y alumna, se realiza sobre su nivel y su trabajo realizado. Calificar es cuantificar lo que el alumno sabe, poner nota a su conocimiento; es criterial, es decir, se compara con respecto al criterio estandarizado por la norma. Cuando evaluamos actuamos como docentes, como enseñantes, cuando calificamos somos “notarios”, damos fe si ha alcanzado o no los niveles esperados para su edad y curso. Se puede dar que una alumna o alumno se le evalúe positivamente (va avanzando, aprende a ritmo adecuado, estamos en la línea

adecuada, aunque sea un par de cursos por debajo) y se le califique negativamente (aunque avanza, no ha alcanzado el criterio establecido para el curso en el que está matriculado)

A. Diferenciamos evaluar de calificar. Más evaluar y menos calificar

La evaluación es un componente básico del proceso de enseñanza–aprendizaje y, como tal, se ha de tener en cuenta de forma permanente a lo largo del mismo. Desde la propia programación hasta las que afectan a la toma de decisiones sobre la promoción de los alumnos, la valoración de la propia práctica docente o el funcionamiento del centro. Posee funciones de (1) apoyo y orientación para la mejora de las acciones educativas y (2) de ayuda a cada alumno a superar sus dificultades y a aprender mejor. Por lo que esta concepción actual dista bastante de aquellos tradicionales, unificadores y omnipresentes exámenes, pruebas, calificaciones, notas..., que servían para controlar exclusivamente los conocimientos en momentos puntuales del proceso educativo.

Con este sugerente título, queremos plantear que el carácter formativo de la evaluación, tanto para el profesorado, que ha de tomar decisiones a partir de la misma, como para los alumnos, que se benefician de las correcciones practicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para optimizar sus logros, no solo está en la evaluación continua o también llamada formativa, sino que –aunque constituye el núcleo central- también la evaluación inicial y la sumativa se integran en este proceso, que revierte en innovaciones para la mejora.

En esta lectura se le propone utilizar la técnica de puzzle (ver apartado 5.3 de la tarea 5). Cada miembro del equipo docente elige una de estas lecturas y, posteriormente, la comparte sus reflexiones emergentes en torno a la lectura y debate en equipo con los colegas hasta obtener entre todos una idea más enriquecida de los que puede ser hoy evaluar.

- Pérez Ferra, M. y Quijano, R. (2015). Evaluar no es calificar: hacia una evaluación formativa. En Domingo, J. y Pérez Ferra, M. (eds.). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. (cap. 9) Madrid: Pirámide
- Nina Hidalgo y F. Javier Murillo (2015). Enfoques alternativos de evaluación de los estudiantes. En Domingo, J. y Pérez Ferra, M. (eds.). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. (cap. 10) Madrid: Pirámide
- Fernández, JD (2016). *Aprender o aprobar ¿en qué quedamos?* <http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/03/09/Aprender-o-aprobar-%C2%BFEn-qu%C3%A9-quedamos>
- Fernández, JD (2016). *Procedimientos e Instrumentos para Evaluar cualitativamente*. <http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/05/17/PROCEDIMIENTOS-E-INSTRUMENTOS-PARA-EVALUAR-cualitativamente>
- Fernández, JD (2017). *Evaluar es muy diferente a Calificar*. Recuperado de: <http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/03/28/EVALUAR-es-muy-diferente-a-CALIFICAR>
- Domingo, J. (2002). Evaluación y promoción en Educación Secundaria. En J. Domingo y M. Fernández. *La escuela, el currículum y el docente*. (pp. 61-70). Disponible en Digibug.

Con estas lecturas se pretende tanto reivindicar el carácter formativo de la evaluación, mucho más allá de la técnica o la calificación o certificación de un nivel de logro, como evidenciar su componente político, pues tiene consecuencias a la hora de tomar decisiones a partir de la misma, algunas de ellas ocultas en los supuestos de que las cosas se han hecho así siempre, confundiendo evaluar (conocer, comprender, valorar... para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje) con calificar (poner una nota para certificar un nivel de logro).

De otra parte, la evaluación de los estudiantes no es un constructo o técnica neutra y objetiva, puede contribuir tanto a legitimar las desigualdades sociales y certificar procesos de exclusión y fracaso versus éxito, como a ayudar a cambiar la sociedad desde otra evaluación más inclusiva, culturalmente sensible, democrática, integral, optimista, crítica y justa. En este punto convendría detenerse en reparar que dar y exigir a todos lo mismo puede no ser justo, pues no todos estamos en las mismas condiciones para obtener el logro.

Por todo ello, se opta por una evaluación entendida como proceso para conocer y ponderar la situación inicial del alumnado, sus posibilidades y necesidades, acomodar los ritmos, vías, métodos y tareas a su estilo de aprendizaje y el nivel que puede desarrollar, además de conocer si se han alcanzado o no los logros y capacidades pretendidas, ofreciendo pistas para avanzar o revertir las situaciones negativas en nuevas y más ubicadas situaciones de aprendizaje, mediante criterios de evaluación y utilizando estrategias como son las rúbricas o portafolios. De este modo se opta por una evaluación con las siguientes características:

B. Evaluación Formativa

Básicamente hay dos grandes formas de entender la evaluación, que suponen distintos modos (“culturas”) de evaluación, que responden a prioridades y lógicas de fondo diferentes, que tienen que coexistir –con distinto grado de prioridad, según niveles o enfoques más o menos renovadores o tradicionales de la enseñanza–: una función pedagógica (orientada a conocer para mejorar de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y otra (menos educativa y más controvertida) de acreditación social del nivel de capacitación alcanzado.

La primera, con una función claramente educativa se denomina formativa, consiste en una valoración de procesos y productos de forma que en todo momento se posea información apropiada de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Evaluación “para” el aprendizaje y no “del” aprendizaje. Su finalidad es mejorar el proceso que se evalúa, avanzando en la identificación de barreras al aprendizaje y de necesidades para ajustar estrategias, recursos o enfoques se requieren para facilitar el aprendizaje.

En este sentido la evaluación se convierte en una pieza clave del proceso de aprendizaje, pues conocer el grado de desarrollo del mismo, valorar su nivel de éxito alcanzado, identificar sus potencialidades y dificultades en un determinado entorno o contexto de aprendizaje, etc. mucho más allá de una calificación, alumbrando la toma de decisiones posteriores y adelanta pistas de actuación para continuar desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, su fin es más orientar el aprendizaje que dictaminar grados de logro o competencia.

C. Evaluación continua

El aprendizaje es fruto de un proceso flexible que está en constante desarrollo, por lo que la evaluación, como compañera de viaje no puede permanecer al margen de dicho proceso y sólo quedar cómodamente atenta a los productos. Con ello se dejarían muchas puertas abiertas a posibles pérdidas y a que campen a su aire prejuicios, barreras del aprendizaje e implícitos que no siempre poseen fundamento.

La evaluación continua, frente a la constante, metódica y sumativa de notas y evaluaciones para obtener medias o sumar puntaje, se basa en una recogida sistemática de valores o apreciaciones durante un todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el punto de partida hasta la realización o conclusión, pero fundamentalmente atenta al propio desarrollo del proceso de aprendizaje, con el objetivo de aportar un mayor conocimiento del proceso de aprendizaje, sus momentos de dificultad y de éxito, el nivel de progreso, el momento de desarrollo, etc. Y con ella obtener un feedback (retroalimentación) sobre la eficacia del proceso y del progreso del aprendizaje.

D. Evaluación criterial y atenta a la diversidad de situaciones y posibilidades

Qué nos dice la palabra aprobar, que se sabe en ese momento o que se integra en el conocimiento, que se utiliza pertinentemente, que se ha alcanzado “qué” nivel... ¿Es sinónimo de aprender? En verdad, parece ser más un dictamen que un término útil en un proceso de aprendizaje. Es un proceso objetivo o, por el contrario puede ser arbitrario, puntual, coyuntural...

Para minimizar estas circunstancias se introduce el concepto de “evaluación criterial”. Esta evaluación se basa en la comparación entre la realización del alumno y la realización objetiva previamente establecida por vía racional o empírica, en relación a un criterio, estándar o indicador establecido.

Integrar criterios de evaluación ofrece pistas al estudiante, al docente y a la familia sobre lo que se quiere conseguir, el nivel de logro oportuno para su nivel y contexto, son indicadores que ayudan a visualizar lo que se exige o dónde situar el nivel de logro esperado y en las condiciones en las que se va a valorar... Lo que se enriquece bastante cuando se incluyen además “niveles de logro” o indicadores en una rúbrica de aprendizaje.

Ahora bien, no basta con tener unos criterios claros. Éstos deben ser conceptualizados y utilizados de una manera que no sirvan para estandarizar y justificar exclusiones y fracasos, sino como referentes que orienten democráticos y justos procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, si la evaluación se basa en unos formatos, instrumentos y estándares uniformes (o grados de logro) establecidos independientemente de la compleja interacción entre la diversidad individual y las condiciones ambientales o contextuales, obviamente pueden producir resultados diferenciales que implícitamente justifiquen exclusiones o silencien barreras para el aprendizaje y el éxito educativo para todos.

Si, por el contrario, estos criterios pueden alcanzarse y valorarse en función de caminos

diferenciales (instrumentos, momentos, técnicas), más atentos al contexto y al proceso que al resultado y con posibilidad de éxito a diferentes niveles e logro, el resultado evidentemente distará bastante del anterior. Señalando los indicadores de logro graduados que pueden orientar un proceso de mejora y que pueden ir lográndose desde diferentes vías, tiempos y condiciones. De este modo, las rúbricas de aprendizaje se pueden graduar y ampliar para abarcar y dar respuesta satisfactoria y ajustada a la diversidad personal y del aula.

Lectura complementaria:

- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). *Proyecto EDIA: 75 rúbricas para Primaria, Secundaria y Bachillerato*. <http://cedec.educalab.es/rubricas/>

E. Evaluación alternativa que dé respuesta a la diversidad

Como señalan Hidalgo y Murillo (2015), “nada hay nada más injusto que la igualdad. Un único instrumento o enfoque de evaluación, por muy bien construido que esté, favorecerá a algunos estudiantes y perjudicará a otros”. Frente ello es preciso ofrecer una evaluación inclusiva, variada, continua, imaginativa, culturalmente sensible, democrática, integral, etc. que potencie el aprendizaje y la participación de todos y minimice las desigualdades de resultados por causa de diferencias individuales o por la incidencia de barreras al aprendizaje en el propio proceso de evaluación. No es útil, ni es justo, que la evaluación mida el desempeño sin tener en cuenta ni la situación de partida ni las condiciones del estudiante. Y, por último, es también optimista, ayudando a que los estudiantes vivencien la evaluación como una herramienta que les ayude en su día a día y que le ofrece la posibilidad de entender más profundamente el resultado de su aprendizaje.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: UAM. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf

Domingo, J., Fernández, J.D. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 18(2), 27-39. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <http://www.redalyc.org/html/551/55160202>

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

ONU (2006) *Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)* Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf>

UNESCO (2008). *First Collection of Good Practices for Quality Education*. París: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf> [02/07/2013]

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. París: UNESCO. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO (2011). *EFA Global Monitoring Report, sobre "Educación para todos"*. París: UNESCO. Disponibles en: <http://www.unesco.org/en/efareport>

Para saber más:

Alba Pastor, C. (2016). *Conferencia sobre Diseño Universal Aprendizaje*. Valencia. Recuperable de: <https://www.youtube.com/watch?v=XcEvgwwvMYQ>

Domingo, J. y Pérez Ferra, M. (eds.) (2015). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. (pp. 103-113) Madrid: Pirámide

Domingo, J. y Fernández-Gálvez, J.D. (2010). *Las competencias básicas del currículum y la atención a la diversidad*. Madrid: Proyecto Atlántida/MECD. Recuperado de: http://www.competenciasbasicashuelva.net/atlantida/Granada/capitulos/CAP_las_competiciones_basicas_y_la_atencion_a_la_diversidad.docx

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349.pdf#page=151>

Gómez, A. P. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A.I. Pérez-Gomez (coords.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 57, 426. Barcelona: Akal. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dyuYJM5ZVpQC&oi=fnd&pp.=PA426&dq=modelos+comtemporaneos+de+educacion&ots=KWiHZLOSuE&sig=pHHZd3cNsh_t3Q3Eca4Lkvaj14U#v=onepage&q=modelos%20comtemporaneos%20de%20educacion&f=false

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada*. Madrid: Delta.

4. Tareas

Tarea 1. Analizar el caso propuesto y compararlo con el centro en el que trabajo el trabajo que completará el caso. Responder a las siguientes cuestiones, una vez, leído el caso con atención y de forma individual.

¿Qué cuatro aspectos destacarían como característicos del centro que sirve de referencia para este caso?

1.-

2.-

3.-

4.-

¿Qué dos debilidades presenta el centro que sirve de referencia?

1.-

2.-

¿Qué dos fortalezas presenta el centro que sirve de referencia?

1.-

2.-

¿Qué debilidades y qué fortalezas son similares a las que presenta vuestro centro?

Debilidades	Fortalezas

Tarea 2. El aprendizaje desde el sentido común (qué aprender): Amueblamiento de la cabeza. ¿Qué pides que sepa el alumnado?...

2.1. Paso uno, Amueblamiento de la cabeza. De lo implícito a lo explícito

En una sesión con todo el centro, o con todo el profesorado implicado en el programa, con la técnica cooperativa 1, 2, 4 se realiza un proceso de metacognición, para establecer cómo tenemos “amueblada nuestra cabeza”, teóricamente cabezas bien amuebladas (personas con título universitario, con responsabilidad en educación y capaces de solventar los problemas de la vida). Se constituirán grupos de 4 o 6, a ser posible, con diferentes formaciones y de diferentes ciclos.

Se comienza de forma individual, cada una y uno anota qué “herramientas tiene en la cabeza” para poder vivir cada día y aprender a lo largo de toda la vida. Cuando se lleva unos 5 min., se agrupan de 2 en 2 y continúa el proceso de elaboración. Pasados otros 5 min se agrupan en 4/6 hasta acabar el proceso.

Posteriormente se realiza una puesta en común, con una persona responsable de tomar nota de las aportaciones.

Debate sobre ellas y responder, conjuntamente, a la reflexión: Si esto es lo que nos ha quedado y lo que nos sirve para afrontar los retos de la vida adulta ¿por qué no lo ponemos como objetivos explícitos a conseguir con el alumnado? ¿Por qué seguimos enseñando y evaluando conceptos que se olvidan?

2.2. Paso dos, ¿qué pedimos que sepa el alumnado? De lo implícito a lo explícito.

Una de las posibles razones a las preguntas anteriores se puede situar en el compromiso curricular con el profesorado de cursos superiores. Pero ¿se lo hemos preguntado? O seguimos una tendencia curricular de años, de épocas anteriores sin reflexión desde fuera.

En reunión de ciclo, sin tener delante programación alguna o libro de texto, sólo con la mucha experiencia y conocimiento acumulado por tantos años de docencia sentados a la mesa, responder a la pregunta ¿Me daría por satisfecho/a si el 95% del alumnado que comienza ciclo por lo menos supiera....?

Tras la respuesta por ciclos, puesta en común en gran grupo. Elaboremos la escalera de demanda de aprendizajes básicos por ciclos (ver lectura 2, apartado 1.A y

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0BwGQVCJWicw2fkV3N1NRUUZwcVZ5Y043V2w3VWJJU3NJeXVjSU03SzdUdXM3UIBIUk9PNEk>)

Comparemos lo que se pide en general con lo aportado en el paso anterior (amueblamiento) y volvemos a hacernos la pregunta: ¿por qué no lo ponemos como objetivos explícitos a conseguir con el alumnado? ¿Por qué seguimos enseñando y evaluando conceptos que se olvidan? ¿Será porque nos lo impide el currículo oficial?

2.3. Sacar conclusiones en equipo y asumirlo en la programación didáctica. Explícito a explícito.

Se trata de trasladar la reflexión a la realidad del diseño y de la programación didáctica, eliminando elementos, situaciones, contenidos, etc. que poco aportan al proceso de aprendizaje y fortaleciendo la presencia de los que sí son significativos y aportan sentido y base al aprendizaje.

2.4. ¿Es para todos y todos sacan provecho de esta propuesta curricular? Interiorización, explícito a implícito

Del mismo modo, se trata de extraer inferencias para el buen aprendizaje de todos y entre todos. Una vez que hemos dotado de mayor sentido a la propuesta general, se repara primero –de forma individual- y, posteriormente, colectivamente sobre si esta propuesta tiene sentido para todo el alumnado y en qué medida se pueden diseñar situaciones de aprendizaje capaces de ser valiosas tanto para unos como para otros. Obviamente a diferentes niveles de logro.

En este punto vendría muy bien realizar una tertulia pedagógica sobre la lectura primera relativa a la nueva concepción de la inclusión desde la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD) y sus posibles implicaciones sobre la práctica educativa.

Tarea 3. Qué aporta la norma. Lectura de los criterios de Evaluación con ojos de procesos cognitivos. Combinación, aprendizajes explícitos.

3.1. Conocimiento/ contraste. Analicemos, pero con detenimiento, especialmente los “criterios de evaluación” y “estándares o indicadores de aprendizaje”.

En la plantilla que se adjunta en el documento... Se anotarán los “procesos cognitivos” que se recogen o derivan de los criterios. En particular, analizar para ello los verbos de acción que indican qué hacer, qué saber hacer con los contenidos, clasificándolos en

tipos de pensamiento (ver material de apoyo en Anexo 1).

Recordar en este sentido que según la taxonomía revisada de Bloom los niveles de procesamiento de la información se encuentran escalonados en una pirámide de complejidad con tres grandes niveles de pensamiento: conocer-reproducir (literal), analiza-aplicar (inferencial) y razonar-reflexionar (crítico-creativo).

Procesos cognitivos y tipos de pensamiento promocionados por los criterios de evaluación			
Estándares	Conocer-Aplicar	Analizar-Aplicar	Razonar-Reflexionar
Indicadores	Nombrar, recordar, conocer, reproducir, definir, localizar, imitar, encontrar, completar, mostrar...	Clasificar, analizar, aplicar, comparar, contrastar, escoger, resolver, organizar, relacionar, experimentar...	Diseñar, razonar, reflexionar, crear, probar, adaptar, estimar, concluir, criticar, evaluar, imaginar, proponer...

En primer lugar, cada docente analiza los criterios y estándares/indicadores de una materia relativos a los de su nivel, y refleja en la tabla los resultados obtenidos. Con ello producen una primera reflexión y toma de conciencia de qué está pasando.

3.2. Seguidamente debería reflexionar en equipo sobre ello, integrando todos los resultados en una tabla matriz por área o materia. Puesta en común en equipo de ciclo, de los procesos cognitivos comunes en las diferentes asignaturas de un curso o ciclo. Establecer una tabla matriz con ellos, serán aprendizajes básicos del ciclo o curso.

En Comisión Pedagógica (Equipo Técnico) se realiza la puesta en común interciclos y se establecerán los “procesos cognitivos comunes a todas las áreas en cada ciclo”, así como las lagunas que pudieran detectarse. Se reflexiona sobre el conjunto extrayendo inferencias sobre el aprendizaje promovido por la norma y por las clases. ¿En qué medida con estos niveles de pensamiento promocionados se produce un buen aprendizaje, profundo y con capacidad de permanencia y transferencia? Los libros de texto usados ¿recorren todos los procesos cognitivos recogidos en la norma?

En este punto vendría bien que en gran grupo reflexionaran sobre las implicaciones para el qué enseñar, para establecer la relación entre contenidos y procesos. Por lo que se propone releer la lectura 2. Incluir estos avances al Proyecto Educativo.

3.3. Extraemos inferencias sobre buen aprendizaje para todos y entre todos.

¿Hasta qué punto todos pueden participar en el logro de estos estándares? ¿Pueden darse diferentes niveles de logro o desarrollo? ¿Se pueden desarrollar estos niveles de

pensamiento participando de diferentes modos en la realización de las tareas de clase?

Tarea 4. Categorizar los aprendizajes → niveles de logro en los criterios de evaluación

No todos los aprendizajes valen lo mismo, no son igual de importantes. Basta una breve reflexión sobre lo mucho que hemos aprendido y aquello que realmente nos queda y usamos. En la educación actual, con toda la población escolarizada y con el compromiso de dar respuesta eficaz a todos y a cada uno y, además, con la facilidad de acceso a información con internet hemos de cuestionarnos el valor de cada uno de los aprendizajes que planteamos al alumnado, no para eliminar algunos (tenemos alumnado para todo) pero sí para priorizar unos sobre otros.

4.1. Partiendo de la lectura 3, que habla de diferentes niveles de relevancia de los contenidos de aprendizaje, obtener una clara idea de los que supone graduarlos en torno a: BÁSICOS comunes a todas las áreas, IMPRESCINDIBLES de cada área y tema, DESEABLES de cada área y tema y DE AMPLIACIÓN.

La Comisión (Equipo Técnico) de Coordinación Pedagógica (CCP) coordinará que cada (ciclo o curso) a la luz de las conclusiones de los apartados 2.3 y 3.3 realizará una propuesta de APRENDIZAJES BÁSICOS COMUNES A TODAS LAS ÁREAS, por ciclos. Estos aprendizajes básicos incluirán tanto los procesos cognitivos comunes como los aprendizajes que demanda el profesorado para comienzo de curso o ciclo. Estos aprendizajes serán referentes para promoción de alumnado, el currículo de referencia para alumnado con más de uno o dos años de desfase, para adaptaciones curriculares no significativas...

En Comisión Pedagógica se coordinarán las diferentes propuestas y se propondrá para aprobación en Claustro y posterior

4.2. El diseño Universal de Aprendizaje nos plantea la necesidad de un currículo accesible para todos, pero en cada programación didáctica, no con adecuaciones posteriores (Alba Pastor, 2016). A su vez la normativa habla de “establecer niveles de logro”, en las programaciones didácticas.

Actualmente estamos haciendo constates adaptaciones y adecuaciones del currículo ante el alumnado que encuentra problemas para seguir ese currículo medio, que actualmente deja fuera a un muy alto porcentaje del alumnado de cada aula, pues llevemos ese ajuste en la propia programación, tengamos diferentes niveles dentro del mismo currículo. Bajo la coordinación de la CCP (ETCP) cada ciclo (o curso) revisará las programaciones didácticas de las diferentes áreas estableciendo “niveles de logro” en

cada uno de los criterios de evaluación (o estándares/indicadores). En anexo 2 se dan orientaciones para establecerlos.

Seguidamente, se aplica a lo más palpable. Se propone que se categoricen los contenidos que se consideran imprescindibles, para el logro de ese nivel de logro del criterio de evaluación, con el libro delante. Posiblemente no todos los contenidos sean considerados de este tipo. Reflexione sobre si el resto se pueden quitar o no, si son para todos, si deberían ocupar el mismo tiempo de desarrollo, etc.

4.3. Qué implicaciones se derivan de esta propuesta en cuanto a la promoción de tareas y tiempos escolares.

¿Es una propuesta uniforme o caben diferentes caminos y niveles de desarrollo? ¿Es para todos igual o se derivan respuestas diferenciales para los estudiantes en función de su diferente capacidad funcional y cognitiva? ¿Qué deben conseguir todos? ¿Se pueden dar diferentes caminos para obtener los mismos indicadores o estándares?...

En Comisión Pedagógica se coordinarán las diferentes propuestas y se propondrá para aprobación en Claustro y posterior informe en Consejo Escolar para incluirlos en el proyecto Educativo de Centro.

4.4. Y todo ello va a programación didáctica, y al proyecto educativo la obligatoriedad de marcar estos niveles de logro en todas las programaciones didácticas. También se han de tener en cuenta a efectos de evaluación y calificación.

Tarea 5. Estudio de las prácticas de centro sobre evaluación. Para pasar de lo privado a lo colectivo y poder extraer consecuencias e ideas para aplicar, se puede utilizar este modelo de trabajo (Procesos de CPD trabajados: Exteriorización, Combinación e Interiorización):

5.1. De forma individual, se reflexiona sobre experiencias que realiza o experiencias conocidas de prácticas de evaluación realmente centradas en ello, evaluación (Proceso de desarrollo CPD: exteriorización, pasar conocimiento implícito a explícito).

Cada profesor redacta brevemente una práctica suya (o conocida) que considere que ha sido productiva o buena y que razona porqué. Igualmente, que relate otra experiencia que no le haya ido bien y que comente sus razones para ver cómo y por qué se valoró negativamente.

5.2. En grupo reducido, equipo de ciclo, se comentan y analizan (Proceso CPD:

combinación). Se pasa de conocimiento implícito a explícito y se socializa. Se elabora un informe de buenas prácticas. Para ello se socializan las experiencias y relatos y se va cumplimentando la tabla siguiente.

Experiencias positivas	Razones
...	...

Del mismo modo, se socializan y comentan las experiencias negativas, dando razones y proponiendo colectivamente soluciones

Experiencias negativas	Razones	Cómo superarlas o hacerlas buenas
...

Con todo ello se puede elaborar un pequeño informe de razones sobre evaluación de lo que desde su experiencia (en este centro preferentemente) y saber práctico profesional se han mostrado como positivas (para mantenerlas), las negativas (para evitar errores) y tener una primera propuesta de mejora (desde las sugerencias de superación)

Compromiso de mejora sobre evaluación	
Aspectos a mantener y reforzar	...
Aspectos a mejorar o introducir	...

5.3. Una vez compartido este conocimiento y reflexión, hay que superarlo, fundamentarlo y contrastarlo con otro conocimiento más elaborado (Proceso CPD: Combinación).

Se trata de un momento en el que se contrasta la práctica con lecturas apropiadas

sobre estas temáticas (lectura 3 y enlaces).

Dentro de cada uno de los equipos de ciclo, se reparten las lecturas para trabajo cooperativo. Con la coordinación de la jefatura de estudios, se aplica la técnica cooperativa del puzzle (todas las personas que han leído una determinada lectura se reúnen – grupo de expertos- para enriquecer su aprendizaje), posteriormente vuelven a su ciclo correspondiente se realiza la puesta en común. Posteriormente se completa el informe de buenas prácticas.

Esta estrategia se desarrolla en los siguientes momentos:

- Cada profesor de un ciclo o equipo debe seleccionar un artículo, de los propuestos, que sea diferente del resto de sus compañeros de grupo. Las lecturas propuestas se encuentran en el punto 3.2.3. de este capítulo. Deben leerlo comprensivamente y se recomienda construir un esquema con las ideas principales del mismo.
- Seguidamente, se agrupan por grupo de expertos en un tema. Es decir, se agrupan quienes han leído el mismo artículo y lo comentan en profundidad, compartiendo miradas divergentes y complementarias. Con ello cada docente se lleva un relato enriquecido de esta lectura.
- Volviendo posteriormente a su grupo natural (ciclo o nivel) y se comparten las lecturas. Primero se expone cada una y seguidamente se hacen preguntas, comentarios, interrelaciones de ideas... Con ello, todos los componentes del equipo son conscientes y partícipes de todas las lecturas del equipo.
- Se construye una síntesis global de las ideas principales extraídas de las lecturas y del posicionamiento del grupo ante ellas, y en torno al tópico general de las lecturas.
- Una vez desarrolladas estas actividades, se pasa a contrastar con la propuesta que se había realizado en función de los relatos de escuela (sobre prácticas de evaluación) y se revisa y enriquece el informe de propuesta de mejora del equipo.

5.4. Establecer un proceso sistemático de puesta en común en cada ciclo, de intercambio de experiencias, de análisis de pruebas de evaluación, de elaboración conjunta de materiales (escalas de observación, registros, rúbricas, bitácoras, carpetas de aprendizaje...) (Proceso CPD: Combinación)

Para ello pueden resultar muy útiles las estrategias de desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje presentadas en el capítulo o caso anterior. Dentro de un amplio, dinámico y flexible abanico de opciones que va desde las propuestas de Hopkins para comenzar a colaborar en un contexto resistente (a observar su trabajo en el aula y fuera de ella, anotando las mejores prácticas que se realizan; reuniones

conjuntas de análisis y categorización de las mejores prácticas; elaboración de catálogos de buenas prácticas; intercambio-observación...), hasta llegar a la Lesson Study (“estudio de la clase”), en función del grado de desarrollo de la comunidad profesional. Seleccionar la que considere más oportuna para su contexto y realidad.

5.5. En la convención CDPD, de la que se ha hablado con anterioridad, una evaluación que sólo se centre en la persona, opta por un modelo clínico que poco ayuda como respuesta a la diversidad, en su lugar, además de esta perspectiva de valoración del logro individual es imprescindible realizar un análisis contextual, del instrumento de evaluación, de las condiciones en las que se desarrollan las acciones, del grado de coherencia entre metodología y evaluación, del grado de respuesta a la diversidad, etc. Para, con ello, identificar las posibles barreras que puedan estar incidiendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, enriquecer la reflexión anterior con esta perspectiva de análisis.

5.6. En Comisión Pedagógica (Equipo Técnico de Coordinación) se ponen en común los informes de los diferentes ciclos. Se elabora un informe asumido por todo el centro, en el que se aprueban los nuevos acuerdos sobre cómo evaluar y calificar, para posteriormente pasarlo a claustro e incorporarlo al Proyecto Educativo de Centro.

5.7. Puesta en práctica, con tres niveles de desarrollo, en el aula, en la institución y con las familias (Proceso CPD: Interiorización). En este sentido, la Comisión de Coordinación Pedagógica seguimiento del trabajo y elaboración de escalas, registros y rúbricas con continuidad entre ciclos. Del mismo modo, se ha de incorporar al Plan de información y formación a familias, para que entiendan, acepten y participen en este cambio...

Tarea nº 6: TAREA COMPLEMENTARIA DE INCLUSIÓN DESDE EL ÁMBITO DE COLEGIALIDAD (INTERIORIZACIÓN Y REFLEXIÓN)

Estudio y observación de un proceso de gestión del conocimiento con atención a la diversidad (ya sea específica como en este caso, o en general, como suele ser habitual en el aula). Se trata de reflexionar en el centro, sobre el tratamiento que se da al desarrollo de la tarea “Los colores de las flores”, para Diego. Se propone, en tu área de ciclo o departamento avanzar en el reto de establecer criterios comunes para atender a la diversidad, e iniciar un modelo de planificación, seguimiento, y evaluación de tareas, por consenso en tu centro. Se trata de mejorar indicadores como los descritos en B.11, B.12, B. 15

Observa para ello el video que te adjuntamos:

Previo: *ANÁLISIS DE VIDEO*

Proyección de un vídeo de una observación del proceso de gestión del aprendizaje y algunas claves para avanzar en criterios comunes de atención a la diversidad

VÍDEO DE CICLO O DEPARTAMENTO:

<https://youtu.be/BhheUpOB640>

a) Teniendo en cuenta la diferente manera de enfocar el trabajo de cada alumno, y los desempeños diversos teniendo en cuenta sus destrezas, completa una posible rúbrica sobre el color de las flores, que contenga rangos diferentes de resolución de la tarea (observa el borrador de rúbrica anexa sobre la elaboración de la tarta y trata de completar una sencilla, con pocos atributos, sobre la elaboración del texto el color de las flores, a modo de ejemplificación)

b) Reflexiona sobre las claves a tener en cuenta tanto en el diseño de la tarea de elaborar un texto sobre el color de las flores, como en el seguimiento y la valoración del trabajo, y hazlo en relación con la rúbrica elaborada

c) Establece como centro o grupo CPD, algunas conclusiones sobre diseño, seguimiento, y evaluación de tareas, para avanzar en un modelo común de gestión del aprendizaje, criterios de evaluación, y tratamiento de la diversidad del alumnado, ya sea en su vertiente de atención a la diversidad específica o la diversidad en general

Nota: Para desarrollar el trabajo puedes consultar, como recursos de apoyo, el sencillo power point de Javier Cortés de las Heras, sobre “Elaboración de rúbricas”, o en el caso de profundizar en la tarea, la lectura de su texto que desglosa todas las fases y conceptos a tener en cuenta en la elaboración de rúbricas de desempeño.

EJEMPLIFICACIÓN RÚBRICA ANALÍTICA GLOBAL, Y RANGOS DE DESEMPEÑO (DCBA, O (,2,3,4) Elaboración de un receta, grupo-individual

	1: Puedes hacerlo mejor	2: Un poco más, vamos	3: Buen trabajo	4: Experto, publícala	*Indicador o estándar *Valoración desempeño
Planificación colaborativa	Raramente interviene en la planificación para aportar ideas, aunque escuche y respete a los demás.	Interviene algunas veces, y cuando lo hace frecuentemente le cuesta respetar y escuchar a los demás.	Interviene a menudo en la planificación en grupo aportando ideas, aunque algunas veces le cueste escuchar y respetar a los demás.	Interviene continuamente en la planificación en grupo aportando ideas, escuchando y respetando siempre a los demás.	INDICADOR Valor del rango 10%
Presentación	El texto es ilegible en su mayor parte, y presenta tachaduras frecuentes además de no respetar los márgenes.	El texto es legible en alguna ocasión, presenta alguna tachadura y no respeta márgenes.	El texto es completamente legible, pero presenta alguna tachadura o no respeta márgenes.	El texto es completamente legible, sin tachaduras y con márgenes suficientes.	15%
Estructura y organización	La receta no está estructurada en tres partes, y aunque utilice todos los ingredientes el orden de las acciones no permite realizar la receta.	La receta está estructurada en tres partes, y aunque utilice todos los ingredientes el orden de las acciones no permite realizar la receta.	La receta está estructurada en tres partes, las acciones ordenadas perfectamente, pero puede que no haya incorporado algún ingrediente.	La receta está estructurada en tres partes, las acciones ordenadas perfectamente y hace uso de todos los ingredientes.	15%
Ortografía y gramática	No respeta ninguna de las normas ortográficas y gramaticales trabajadas en clase.	Respeta algunas normas ortográficas y gramaticales trabajadas en clase.	Respeta la mayor parte de las normas ortográficas y gramaticales trabajadas en clase.	Respeta todas las normas ortográficas y gramaticales trabajadas en clase.	15%
Léxico	No ha incluido prácticamente léxico relativo al tema (verbos de acción, utensilios, medidas...)	El texto incluye a veces léxico relativo al tema (verbos de acción, utensilios, medidas...)	El texto incluye usualmente léxico relativo al tema (verbos de acción, utensilios, medidas...)	El texto incluye siempre todo tipo de léxico relativo al tema (verbos de acción, utensilios, medidas...)	15%
Estética	No incluye elementos estéticos de ningún tipo.	Incluye muy pocos elementos estéticos: o tipos de letra o colores para resaltar información, o alguna imagen.	Incluye algunos elementos estéticos como distintos tipos de letra o colores para resaltar información, y alguna imagen.	Incluye elementos estéticos como distintos tipos de letra, colores para resaltar información e imágenes.	15 %
Revisión	No corrige los errores detectados, y le cuesta respetar el turno de palabra y aceptar críticas.	Corrige alguno de los errores detectados, pero le cuesta respetar el turno de palabra y aceptar críticas.	Aunque corrige los errores detectados, le cuesta a veces respetar el turno de palabra o aceptar las críticas.	Siempre acepta las críticas, respeta el turno de palabra y corrige los errores detectados.	15%

EJEMPLIFICACIÓN RÚBRICA ANALÍTICA GLOBAL, Y RANGOS DE DESEMPEÑO. Elaboración texto el color de las flores, grupo-individual

Atributos	1: Puedes hacerlo mejor	2: Un poco más, vamos	3: Buen trabajo	4: Experto, publícala	*Indicador o estándar *Valoración desempeño
					INDICADOR Valor del rango

Observa que en el proceso de mejora del diseño, y evaluación de aprendizajes, puede haber fases iniciales sencillas, que superen el modelo actual

Atributo La tarea	1: Puedes hacerlo mejor	2: Un poco más, vamos	3: Buen trabajo	4: Experto, publícala	*Indicador o estándar *Valoración desempeño
EL COLOR DE LAS FLORES	Breve descripción del rango que contenga los atributos clave	idem	idem	idem	INDICADOR Valor del rango 100%

RESUMEN DE ATRIBUTOS DE LA RÚBRICA SOBRE LA RECETA (RÚBRICA HOLÍSTICA)

Nivel logro	Descripción del rango o desempeño
4: Experto, publícala	Interviene frecuentemente en los procesos colaborativos de planificación y revisión, respetando turnos de palabra y aceptando críticas. La receta incluye todas las correcciones y es legible, sin tachaduras y con márgenes suficientes. La estructura es correcta, así como las acciones están ordenadas, con todos los ingredientes incorporados. No presenta errores ortográficos y gramaticales, hace buen uso del léxico e incluye imágenes y todo tipo de elementos estéticos.
3: Buen trabajo	Interviene frecuentemente en los procesos colaborativos de planificación y revisión, aunque a veces le cuesta respetar las críticas o escuchar a los demás. La receta incluye correcciones y es legible, aunque puede presentar alguna tachadura o no respetar márgenes. La estructura es correcta, así como las acciones están ordenadas (puede que algún ingrediente no esté incorporado). Los errores ortográficos y gramaticales son pocos, hace buen uso del léxico e incluye imágenes y algún que otro elemento estético.
2: Un poco más, vamos	En los procesos colaborativos (planificación y revisión) interviene alguna vez, pero aún le cuesta trabajar con el grupo. La receta incorpora alguna corrección y es ilegible en algunos fragmentos, presenta alguna tachadura y no respeta márgenes. La receta está estructurada correctamente, pero tiene las acciones desordenadas, presenta bastantes errores ortográficos y gramaticales y aunque haga uso del léxico específico de la unidad, podría haber incluido más. Incluye algún elemento estético.
1: Puedes hacerlo mejor	En los procesos colaborativos (planificación y revisión) le cuesta trabajar con el grupo. La receta no incorpora correcciones y es ilegible en su mayor parte, presenta muchas tachaduras y no respeta márgenes. La receta tiene falta de estructura y acciones desordenadas, bastantes errores ortográficos y gramaticales y un uso pobre del léxico específico de la unidad. No incluye tampoco elementos estéticos.

Tarea 7. ELABORACIÓN DESDE EL CENTRO

Identificación y estudio de una práctica ejemplar dentro del aula, o del conjunto del centro, en relación con los niveles de logro muy altos de la DIMENSIÓN de INCLUSIVIDAD. Proponemos al profesorado hacer un trabajo que les ayude a identificar una buena práctica de aula, y otra en su caso de centro en general. Proponerla como práctica ejemplar a otros centros educativos. La práctica, o prácticas, seleccionada pondrá de manifiesto alguna de las fortalezas del centro (asociada a niveles altos de DIMENSIÓN CULTURA INCLUSIVA)

7.1. Descripción de las prácticas seleccionadas siguiendo el esquema utilizado en la Tarea 1.

PRÁCTICAS ANALIZADAS	Acciones del profesor	Acciones de los alumnos	Contexto de tareas (que actividad desarrollada el alumnado en el aula)	Contexto de relación (qué tipo de relación mantiene el alumnado entre sí y qué tipo de relación mantiene con el profesor(a))	Recursos utilizados Y enlaces donde consultar documentos y ejemplificaciones
a) aula					
b) centro					

7.2. Criterios valorativos utilizados para seleccionar la práctica ejemplificación

- a)
- b)

7.3. Descripción de la práctica educativa considerada ejemplar de acuerdo con los criterios expuestos

- a)
- b)

7.4. Descripción de las condiciones que permitirían transferir la práctica ejemplar de aula a otros centros educativos.

- a)
- b)

7.5. Profesionales especialistas del centro que pueden ser ponentes difusores de la práctica

- a)
- b)

Anexo 1. Material apoyo a tarea 3: Procesos cognitivos en criterios de evaluación

Como plantea Pepe Moya en el documento “procesos cognitivos y tipos de pensamiento”, “pensar es un proceso psicológico a través del cual se crean, regulan y modifican las ideas”. Ese es el objetivo último de la enseñanza, dotar al alumno o alumna la capacidad de crear y modificar sus ideas y ajustarlas a las necesidades de las respuestas o soluciones a las situaciones de la vida. El pensamiento se realiza mediante el uso de diferentes procesos cognitivos, procesos que no son innatos, que se aprenden y desarrollan. En la tarea 1 hemos comprobado que una cabeza bien amueblada es aquella que posee diferenciados y funcionales procesos cognitivos y los sabe utilizar de forma eficaz y eficiente. ¿Estarán recogidos explícitamente en nuestros criterios de evaluación oficiales?

Veamos.

Pero no todos los procesos cognitivos tienen igual nivel de complejidad. Tradicionalmente en educación se ha trabajado con la taxonomía de Bloom. Nosotros trabajaremos con una adaptación simplificada, con tres niveles que se ajustan mucho a la tipología de acciones recogidas (o que se deberían de recoger) en las programaciones didácticas: Conocer-Reproducir; Analizar-Aplicar; Razonar-Reflexionar.



Estos procesos que encontremos en los criterios (indicadores/estándares) los registraremos en la tabla que se adjunta, tomando nota del proceso que aparece. A veces es difícil de categorizar, se ha de ver la complejidad de la acción que se le pide al alumnado, a veces compleja por combinar diferentes procesos encadenados, siendo el último de ellos el de mayor complejidad que da categorización a toda la propuesta.

PROCESOS COGNITIVOS Y TIPOS DE PENSAMIENTO¹

Área: (nivel.....)

	CONOCER - REPRODUCIR	ANALIZAR - APLICAR	RAZONAR - REFLEXIONAR
GENÉRICOS	Nombrar, recordar, definir, localizar, imitar, encontrar, completar, mostrar...	Clasificar, comparar, contrastar, escoger, resolver, organizar, relacionar, experimentar...	Diseñar, crear, probar, adaptar, estimar, concluir, criticar, evaluar, imaginar, ...

http://atlantidagranada.wixsite.com/granada/why_choose_us

PROCESOS COGNITIVOS Y TIPOS DE PENSAMIENTO¹

Área: CIENCIAS de la NATURALEZA (Primaria)

	CONOCER - REPRODUCIR	ANALIZAR - APLICAR	RAZONAR - REFLEXIONAR
GENÉRICOS	Nombrar, recordar, definir, localizar, imitar, encontrar, completar, mostrar...	Clasificar, comparar, contrastar, escoger, resolver, organizar, relacionar, experimentar...	Diseñar, crear, probar, adaptar, estimar, concluir, criticar, evaluar, imaginar, ...
PRIMER CICLO	Identificar y localizar	Conocer y utilizar	Conocer y respetar
	Identificar emociones y sentimientos	Manifestar comportamientos	Conocer y valorar
	Observar e identificar	Relacionar	Observar y predecir
	Montar y desmontar	Realizar experiencias	Formular hipótesis
		Identificar y clasificar	Identificar, valorar y mostrar conductas
		Escoger los recursos más adecuados para la investigación	Elaborar textos, presentaciones
			Valorar y describir
	Observar	Obtener información y contrastar	Adoptar actitudes
	Conocer el funcionamiento	Realiza experimentos	Manifestar valores
	Identificar	Aplicar los resultados	Mostrar conductas de ...
Identificar las emociones y sentimientos	Utilizar	Analizar críticamente	
Observar, identificar y ...	Utilizar estrategias	Analizar de forma crítica y respetar las ...	

Todos estos datos, fruto de la autorreflexión y del análisis de documentos oficiales ¿nos pueden llevar a repensarnos la relación entre contenidos y procesos cognitivos? ¿Han de ser los procesos cognitivos objetivos explícitos de enseñanza?

Cambiamos el punto de mira, centremos el trabajo explícito en →



Anexo 2 Material apoyo a tarea 4: Categorización de qué aprender

En esta tarea se han de establecer diferentes niveles curriculares. En el apartado 4.1 se establecen los aprendizajes básicos comunes a todas las áreas. En ese proceso son de gran utilidad las tablas de “procesos cognitivos comunes a las áreas, por ciclos”.

En el apartado 4.2 se han de categorizar los aprendizajes, el qué hemos de enseñar. El nuevo modelo curricular establece los criterios de evaluación con valor de “objetivos didácticos”, en ellos establecemos diferentes niveles de logro, imprescindibles, deseables, de ampliación. Si entendemos que lo deseable es que el mayor número posible del alumnado alcance los “deseables” y que aquellas y aquellos con un nivel más elevado se esfuercen por dominar lo “de ampliación” ¿Qué criterios utilizamos para determinar los “imprescindibles” que se han de garantizar a todo el alumnado y centrar el trabajo con aquellos más lentos o con dificultades? No hay una regla fija, el mejor criterio es el sentido común consensuado del profesorado, que conoce la materia y sabe qué aprendizajes (contenidos y destrezas) son “imprescindibles en cada tema, no se pueden olvidar (ver figura...). Posibles ideas para categorizar Imprescindibles es realizar la tarea con el libro delante o trabajar y evaluar con instrumentos o material de apoyo. Si hay dos o tres procesos cognitivos (secuenciar, unos para imprescindibles y otros para deseables. Lo de profundización implicaría explicar el por qué (metacognición) y profundización de los contenidos.