

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



EL USO DE LAS TAREAS AUTÉNTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL CURSO DE COMUNICACIÓN DEL NIVEL V DE LA EBR DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LIMA

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar por el Título Profesional de
Licenciado en Educación Secundaria, en la especialidad de Lengua y Literatura

Presenta el Bachiller

MIGUEL ANGEL LLANTO BANDA

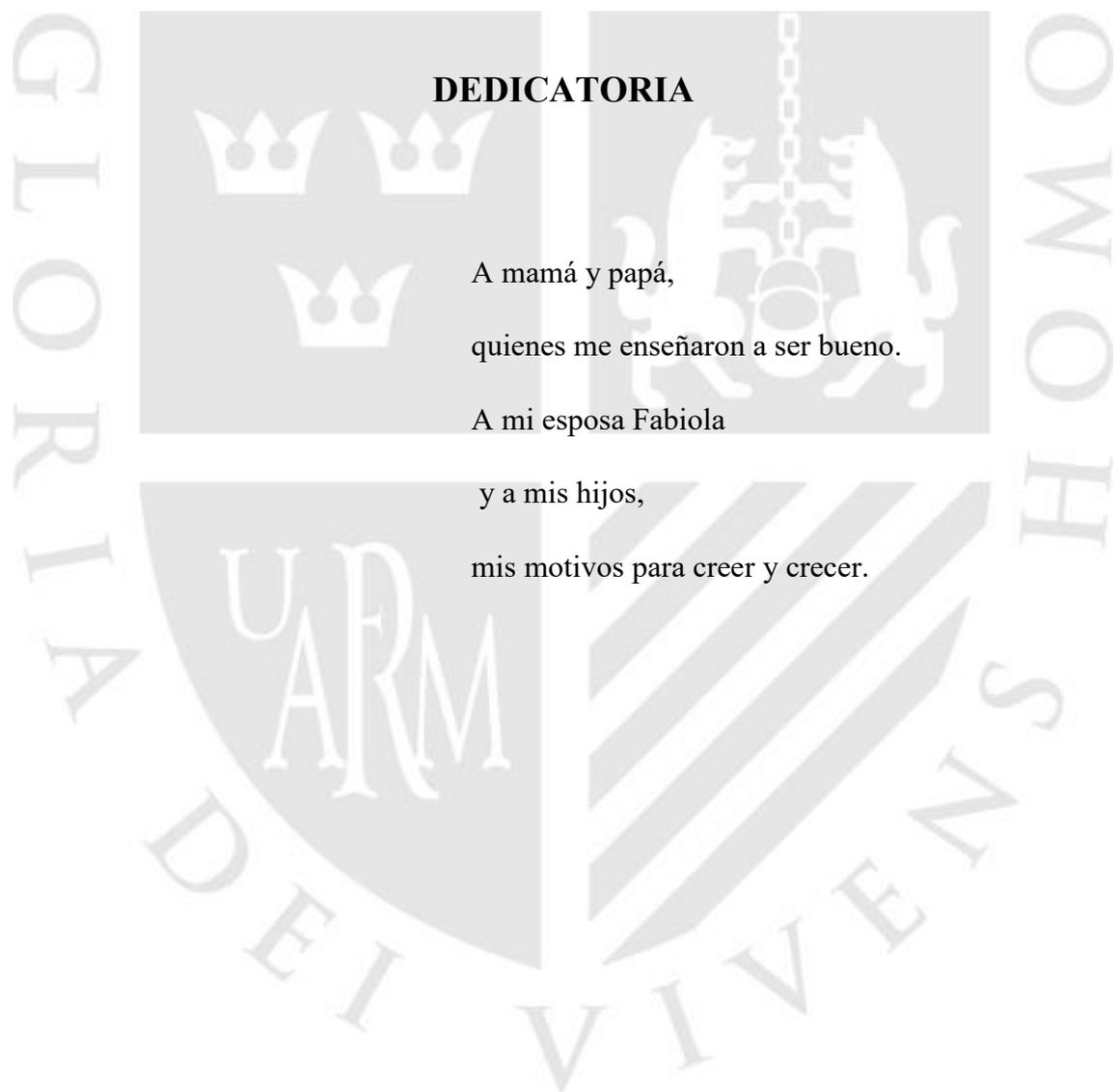
Presidente: María Alejandra Torres Maldonado

Asesor: Consuelo Cossio Morales

Lector: Gladys Reque García

Lima – Perú
Abril de 2019





DEDICATORIA

A mamá y papá,
quienes me enseñaron a ser bueno.

A mi esposa Fabiola

y a mis hijos,

mis motivos para creer y crecer.

RESUMEN

Este proyecto de innovación pedagógica se inserta dentro del cambio de paradigma pedagógico de las últimas décadas. La pedagogía nombrada como tradicional está siendo reemplazada por otra en la que se le da un rol distinto al estudiante y profesor, al aprendizaje, a los fines educativos, etc. A todo esto, surge la pregunta: ¿cómo evaluar estos aprendizajes desde el enfoque por competencias? Y la respuesta nos lleva hacia las tareas auténticas, unas actividades que buscan reproducir el modo en el que las personas usan sus conocimientos en la vida cotidiana. Como lo que se pretende es que este tipo de actividades se lleve a cabo en un colegio particular de Lima, en la primera parte del proyecto se recogen datos informativos y del contexto. Luego, en el fundamento teórico encontramos cuatro partes: en la primera, definimos y caracterizamos a la tarea auténtica; en la segunda, narramos algunos antecedentes de la implementación de estas actividades; en la tercera, ofrecemos argumentos para esta implementación; y en la última terminamos proponiendo una manera en la que podemos transformar las actividades tradicionales en auténticas. Finalmente, proponemos un plan de trabajo para su implementación exitosa en el colegio.

Palabras clave: Tareas auténticas, evaluación auténtica, competencias

ABSTRACT

This pedagogical innovation project is inserted within the change of pedagogical paradigm of the latest trends. The pedagogy named as traditional is being replaced by another one in which a different role is given to the student and the teacher, the learning, the educational purposes, etc. To all of this, a question arises: How to evaluate these learning from the skills-based approach? And the answer takes us towards the authentic tasks, some activities that seek to reproduce the way in which people use their knowledge in everyday life. What it is intended is that this type of activities is carried out at school; the first part of the project is collecting informational data and context. Then, in the theoretical background we find four parts: in the first, we define and characterize the authentic tasks; in the second, we narrate some background of the application of these activities; in the third, we offer arguments for this implementation; and in the last one we end up proposing a way in which we can transform traditional activities into authentic ones. Finally, we propose a work plan for its successful implementation in the school.

Key words: Authentic tasks, authentic assessment, competences

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| Datos Informativos | 7 |
| I. Descripción del Contexto | 7 |
| II. Justificación del Problema..... | 8 |
| 3.1 Las tareas auténticas: definición y características..... | 10 |
| 3.2 Antecedentes | 12 |
| 3.3 ¿Por qué usar tareas auténticas en la escuela? | 13 |
| 3.4 ¿Cómo transformar nuestras tareas en auténticas?..... | 17 |
| IV. Planificación del proyecto innovador | 18 |
| V. Evaluación y monitoreo..... | 20 |
| VI. Actores involucrados | 21 |
| VIII. Recursos del proyecto..... | 24 |
| IX. Cronograma del proyecto..... | 25 |
| X. Presupuesto..... | 26 |
| Referencias bibliográficas..... | 28 |
| Anexos | 30 |

DATOS INFORMATIVOS

1. Título:

El uso de las tareas auténticas para el desarrollo de las competencias del curso de Comunicación del nivel V de la Educación Básica Regular de estudiantes de un colegio particular de Lima

2. Institución educativa:

Colegio particular de Lima

3. Ámbito de innovación:

Material educativo

4. Responsable(s):

Miguel Ángel Llanto

5. Nivel / ciclo / grado:

Primaria, V, 5to. y 6to. de primaria

6. Beneficiarios / Destinatarios:

5to. y 6to. grado de primaria de un colegio particular de Lima

7. Duración:

6 meses

I. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Este colegio particular de Lima es una institución educativa particular ubicada en el distrito de Breña, en la avenida Arica, a seis cuadras de la muy conocida y transitada plaza Bolognesi. Los estudiantes de este colegio proceden de diversas zonas urbanas de la provincia de Lima cercanas a Breña y de otras zonas de los denominados «conos», como San Martín, Los Olivos, San Juan Lurigancho y otras. Aunque el nivel socioeconómico de las familias del colegio es diverso, la mayoría es de clase media.

Esta I.E. cuenta con los tres niveles de enseñanza de la Educación Básica Regular (EBR), y tiene aproximadamente 1500 estudiantes. Este proyecto va dirigido a los estudiantes de 5to. 6to. de primaria, los cuales representan aproximadamente el 20% de esta población.

En esta I.E., hay un consejo directivo —liderado por la directora— que toma las decisiones que le competen, entre estas las del mejoramiento pedagógico. Hay dos

subdirectores, uno académico y otro de formación; tres coordinadoras, una para cada nivel; y un asesor para cada área pedagógica que procura involucrarse con el trabajo desde inicial hasta 5to. de secundaria. Las mencionadas anteriormente «decisiones pedagógicas» suelen nacer desde el grupo de profesores liderados por el asesor del área.

En 5to. y 6to. de primaria hay 240 estudiantes y dos profesores de Comunicación. Estos estudiantes, al ser evaluados en una prueba diagnóstica a inicios del año, ponen en evidencia niveles de competencia muy distintos entre sí, radicalmente opuestos en algunos casos. Se pudo encontrar que la mayoría no había logrado el estándar del ciclo IV de la EBR en las tres competencias.

Tras una revisión documentaria de materiales, instrumentos y programaciones, se encontró que muchas veces los profesores de grados anteriores priorizan el contenido sobre el logro de la competencia. Así, por ejemplo, los materiales iban dirigidos a aprender un qué (por ejemplo: qué es un verbo), pero no a un cómo ni a un qué hacer con lo aprendido, ni se encontraban dentro de un contexto comunicativo.

II. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Para comprender el problema, es necesario referirnos a la organización del colegio. Para empezar, esta institución educativa de Lima pertenece a una red de colegios a nivel nacional, los cuales tienen como ente pedagógico máximo a una oficina llamada Misión Educativa Lasallista (MEL). La MEL, sobre la base de la concepción de la pedagogía lasallana inscrita en los escritos del fundador y actualizados en un texto llamado *Ideario Lasallista* y los documentos oficiales del MINEDU, propone un plan de trabajo que se concretiza en la diversificación del currículo, uniformización de formatos de programación, etc. La MEL comunica estas directrices a la dirección del colegio y al subdirector académico. El subdirector, encarga a las coordinadoras de los niveles inicial, primaria y secundaria que estas directrices sean ejecutadas por los docentes. Es relevante hacer notar que en el colegio también hay asesores por cada una de las áreas académicas. El proceso antes descrito pone en evidencia un trabajo curricular de orientación vertical y controlado.

Asimismo, es relevante notar que en el PEI del colegio (2016, 21) aún se le da autoridad pedagógica a un documento llamado *Diseño Curricular Lasallista*. Se constata,

tras un análisis de este documento, que este está basado en propuestas del Diseño Curricular Nacional anterior y, por tanto, no reflejan los propósitos del enfoque por competencias del actual Currículo Nacional.

Tal como quedó descrito en párrafos anteriores, las decisiones docentes responden a directrices dadas desde el grupo directivo y curricularmente aún se trabaja desde un enfoque no alineado a las nuevas orientaciones curriculares del país. El problema surge cuando los docentes tienen que concretar lo antedicho por la MEL en sus programaciones, materiales, instrumentos, etc.: cada docente hace lo que considera conveniente. Así, la ejecución docente retorna hacia la pedagogía tradicional: énfasis en el contenido, etc.

Por ejemplo, muchas de las actividades de aprendizaje de los estudiantes del nivel V de la EBR del colegio en mención tienen como objetivo la memorización de contenidos y en algunos casos de análisis descontextualizados; es decir, no se plantean como acciones para lograr las competencias comunicativas. Al contrario, estas actividades resultan en muchos casos ejercicios repetitivos, monótonos y ajenos a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Según el enfoque comunicativo del área de Comunicación y del enfoque por competencias, las actividades de aprendizaje deberían asegurar que el estudiante use sus conocimientos y capacidades para resolver problemas contextualizados, de modo que ponga en evidencia el fortalecimiento de sus habilidades y actitudes que exija su actuar. Solo en la medida de que esto se cumpla, estas actividades resultarán significativas, es decir, auténticas.

De este modo, lo que se busca es saber de qué manera estas actividades auténticas influyen en el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante. ¿El uso de la tarea auténtica en el aula es una propuesta viable? ¿Podríamos decir que es una alternativa mejor que otras para formar estudiantes competentes?

En todo caso, las actividades de aprendizaje (o tareas escolares) deberían promover el desarrollo de las competencias a través de una práctica contextualizada que le permita poner en acción un conjunto de habilidades y actitudes a partir de situaciones de diversa complejidad, de allí su importancia. Es mediante esta serie de actividades, precisamente, que los estudiantes ponen en cuestión lo aprendido. Si no existe una

reflexión sobre lo que se hace, el estudiante tendrá menos posibilidades de tomar decisiones con respecto a cómo aprender mejor y, con ello, asegurar su proceso de aprendizaje.

III. FUNDAMENTO TEÓRICO

3.1 Las tareas auténticas: definición y características

Uno de los asuntos polémicos y actuales de la educación gira en torno de una pregunta: ¿los estudiantes están equipados con las herramientas necesarias para enfrentar con éxito las exigencias del contexto actual: globalización, sociedad del conocimiento, cambio climático, pobreza, etc. En otros términos: ¿el aprendizaje que se da en la escuela realmente concibe al estudiante como parte presente y futura de una sociedad? El Ministerio de Educación del Perú se refiere sobre el tema puntualizando qué significa educar:

«Educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades. [...] aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes, con una ética sólida, dispuestos a procurar su bienestar y el de los demás trabajando de forma colaborativa [...]» (2016, 6).

Consideramos que esta concepción de educar encuentra descanso en lo que Frey señala: una de las respuestas a la problemática planteada al inicio buscaba retornar a clases evaluativas más realistas, las que exigían respuestas más complejas y profundas del estudiante. Este enfoque se denominó como *authentic assessment* (2014, 202). La autenticidad de una evaluación queda definida, según Frey, por nueve dimensiones, entre las que se dice que las actividades tienen que ser realistas y contextualizadas, adecuadas al nivel del estudiante, cognitivamente complejas, y la evaluación sea formativa, etc. (2014, 203).

En esta misma lógica, Álvarez (2005, 56) basado en Gulikers, Bastiaens y Martens (2005) afirma que lo que hace auténtica a una evaluación es que estas estén basadas en tareas reales, y que esto resulta condicionante para el logro de las competencias y la resolución de problemas cotidianos. En contraste con las tareas que

persiguen la consolidación del aprendizaje de contenido, las tareas auténticas se definen por su complejidad.

Ahora, ¿qué son las tareas auténticas? Pedro Ravela sintetiza de esta manera lo que Wiggins, uno de los iniciadores de este concepto, afirma: «una actividad auténtica se caracteriza por reproducir el modo en el que las personas usan el conocimiento en situaciones reales» (2009, 57). Las tareas auténticas, entonces, plantean una evaluación auténtica. Según resume Monereo (2003, 80), estos son los puntos a considerar para una evaluación auténtica:

- Constituye un testimonio de proceso vivido de sus respuestas a situaciones significativas.
- Permite evaluar el producto y el proceso del aprendizaje.
- Evalúa la integración y aplicación de habilidades en diversos contextos significativos.
- Estima el carácter multifacético de las competencias curriculares.
- Valora las estrategias de aprendizaje que emplea el estudiante.
- Proporciona la oportunidad y el espacio para reflexionar sobre lo aprendido.

En síntesis, Pedreira y Cantons (2017, 2001), definen a las tareas auténticas como aquellas que combinan «el conocimiento teórico con la práctica aplicada a aspectos relevantes para la formación», exigen que los estudiantes se enfrenten con situaciones reales, tienen sentido en ellas mismas, traspasa las paredes del antro educativo y repercute en la sociedad.

De este modo, Pedro Ravela (2009) resume, sobre la base de lo teorizado por Wiggins, las propiedades de las tareas auténticas:

- La tarea tiene una finalidad definida.
- Las actividades están dirigidas a interlocutores reales.
- Estas tareas plantean cierta incertidumbre: se requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados por lo que no hay una única solución.
- Como en la vida real, hay limitaciones por lo que es necesario idear alternativas distintas para tomar decisiones.

- La solución de la actividad requiere el uso de un repertorio variado de recursos cognitivos.
- El proceso «incluye oportunidades para ensayar, consultar recursos, obtener devoluciones y refinar puntos».

3.2 Antecedentes

Como quedó escrito líneas antes, las tareas auténticas se remontan hacia algunas décadas en las que un grupo de pedagogos buscaba la elaboración de tareas que respondieran de manera más compleja y oportuna a situaciones reales a fin de lograr una coherencia entre lo que se enseña, se evalúa y las competencias. Según comparte Frey (2014, 202), la referencia más temprana a las evaluaciones auténticas las tenemos en un libro crítico de las pruebas estandarizadas de Archbald y Newman en 1988. En 1998, Newman y Wiggins argumentaron que la evaluación es auténtica si se evalúa tareas que tienen un significado más allá de la escuela. A partir de esto, podríamos decir que otros expertos, como Monereo o Ravela, han continuado teorizando sobre las tareas auténticas en pro del desarrollo de las competencias, y siempre partiendo desde el qué y cómo evaluar.

Frey (2014, 206) recupera la conclusión de Torrance (1995): después de revisar la implementación de sistemas de evaluación en el Reino Unido, se puede decir con claridad que los maestros han tenido grandes dificultades para interpretar, realizar y evaluar las tareas precisamente porque eran auténticas. «[...] *they were too complicated to communicate easily... and too demanding for teachers to conduct under ordinary classroom conditions*». Al fin, termina diciendo que sea cual sea el enfoque los elementos que hacen auténticos a una tarea beneficiará la evaluación.

Pedro Ravela (2009) escribió un artículo cuyo propósito fue discutir aspectos de la evaluación en el aula: las consignas, el tipo de devolución y el uso de las calificaciones. Para esto, desarrolla un marco teórico sobre el tema y recoge información de una investigación realizada en estudiantes de 6to. de primaria de ocho países de América latina, entre estos, el Perú. El artículo concluye resaltando tres problemas: las actividades de evaluación descontextualizadas y netamente escolares, la ausencia de devoluciones de carácter formativo, y la arbitrariedad y falta de significado de las evaluaciones.

Aunque ya no en el campo escolar, Córtez y Montecinos (2016) examinan el aprendizaje de seis estudiantes de pedagogía participantes en un programa de innovación, la cual se fundamentó en el enfoque sociocultural del aprendizaje. Esta investigación concluye resaltando que la incorporación de tareas auténticas (y otros elementos) movilizaron a los estudiantes profesionales desde «un foco de enseñanza hacia un foco de aprendizaje de sus estudiantes». Estos resultados, concluyen, son un buen ejemplo de cuán importante es renovar la práctica docente, y uno de estos elementos es el uso de las tareas auténticas.

Asimismo, Castillo y otros (2017) escriben un artículo sobre un estudio realizado en un instituto de lengua extranjera en una universidad de Colombia. El propósito de este estudio era analizar el impacto de las tareas y materiales auténticos en el desarrollo de las competencias comunicativas. Al fin, se concluyó que esta implementación «incidió en el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes y de la práctica pedagógica del docente».

3.3 ¿Por qué usar tareas auténticas en la escuela?

A este punto, estamos listos para responder al porqué usar tareas auténticas en el aula y no las tareas que podemos denominar como tradicionales (las enfocadas sobre el contenido, etc.). Ravela, Picaroni y Loureiro en *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*, responde a esto sobre cuatro criterios: la motivación del estudiante crece; exige la transferencia de conocimientos, que el estudiante use sus conocimientos para otros contextos problema; mejora las actitudes frente a la evaluación; y el hecho de trabajar con situaciones auténticas, reales, involucra al estudiante y crece el grado de significatividad del aprendizaje (2017, 113-116). La propuesta de este proyecto se basa sobre cinco argumentos:

a. Las tareas auténticas y la enseñanza-aprendizaje

Queremos iniciar desde un aporte de Pozo (1999, 73-84): es posible señalar algunos rasgos del aprendizaje para definirlo como bueno: el aprendizaje debe producir cambios duraderos, lo aprendido debe poder ser utilizado en otras situaciones y la práctica debe adecuarse a lo que se tiene que aprender. Estos puntos señalados por Pozo coinciden en todo con las dimensiones de una tarea auténtica.

«Si queremos que los estudiantes sean capaces de leer libros, periódicos y poemas, ellos deben en realidad hacer eso [...]» (Shepard 2006, 21). Así, agrega, la enseñanza debe ocupar a los estudiantes en actividades de aprendizaje que planteen objetivos reales de aprendizaje. Esto, claro, encuentra su sostén en una teoría del aprendizaje que consideramos la más acertada y completa: la teoría sociocultural.

Este enfoque lo sentamos sobre lo que Shepard denomina como teoría social-constructivista del aprendizaje (2000). Al respecto, González (2012, 23) sintetiza que este enfoque se enmarca en que:

Para poder aprender se necesita de un entorno cultural. Para construir los aprendizajes, se necesita de la interacción con otros.

«El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás». (González, 2012, 23)

De este modo, el papel del docente es el de un mediador del aprendizaje. Cuando se asume este papel, dice González, se deja de lado el protagonismo del docente, antes comprendida como la única fuente del saber, y lo empuja hacia su propio aprendizaje: ¿qué debo aprender y qué necesito para poder aprender?

b. Las tareas auténticas y las competencias

«Lo que en primer lugar caracteriza a una competencia es que moviliza diferentes capacidades y diversos contenidos» (Roegiers, 2010, 85). Esto mismo señala el Ministerio de Educación (2016, 29), aunque agrega algo muy importante: «[...] a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético».

En este sentido, el profesor, en su papel de mediador del aprendizaje del estudiante, deberá saber proponer y organizar unas actividades y situaciones que exijan de él una respuesta compleja, real, y el uso de diversos recursos cognitivos. Las tareas auténticas calzan perfectamente en la puntualización que hace el Ministerio de Educación: el estudiante deberá saber dar una respuesta en una situación determinada.

c. Las tareas auténticas y el enfoque comunicativo

Aunque el enfoque comunicativo sea ya una propuesta con varias décadas en pedagogía, y se hayan tejido otros enfoques diversos en torno de él (como lo dejan saber Vicente y Vicente en *Enseñar y aprender lengua*, 2013), aún continúa vigente en la práctica y las concepciones docentes, y nos habla de algo llamado competencia comunicativa.

La competencia comunicativa, según se rescata de Hymes (1971, 23), «[...] es la competencia que establece “cuándo se debe hablar y cuándo callar, qué decir, a quién, cómo y de qué modo» (Vicente y Vicente, 2013, 25). Además, esta competencia para producir y comprender textos, requiere que la persona reflexione sobre su actividad lingüística y diversos conocimientos, exige de una «competencia lingüística».

En la práctica, el enfoque comunicativo exige que el docente sitúe toda práctica comunicativa del estudiante para que este comprenda las dimensiones de una situación comunicativa (como el propósito, el destinatario, etc.) y a la vez pueda verse motivado por las exigencias que plantea la resolución de un problema del cotidiano.

d. Las tareas auténticas y una práctica evaluativa

Como se dijo ya antes, las tareas auténticas nacen desde una concepción del cómo aprenden los estudiantes y sobre la necesidad de evaluar esta nueva manera de aprender. Moreno (2016, 239-240) explica esto de manera muy sencilla:

«[...] el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales».

La adopción de las competencias implica modificaciones en la manera en la que nosotros evaluamos y, por tanto, en las actividades que proponemos para el aprendizaje y la evaluación. Siguiendo el mismo hilo de las competencias, según rescata Moreno, un componente esencial de la competencia es el contexto: la situación-problema que demande del estudiante una solución oportuna y variada (2016, 242). Es precisamente lo que plantea una tarea auténtica.

Asimismo, Monereo (2003, 74-75) nos invita a ver en las tareas auténticas un instrumento más que viable para evaluar los conocimientos estratégicos, el cual puede ser entendido como aquel conocimiento de lo que se sabe y no en relación con una actividad, de cuándo es necesario un conocimiento para una tarea y el qué debe hacerse para continuar con una actividad.

Esta perspectiva, según deja entrever Monereo más adelante, tiene que ver mucho con algo que conocemos como evaluación formativa, la cual busca que el estudiante incida de manera activa sobre sus aprendizajes y los modos en el que tiene para aprender. La evaluación formativa no se opone a la auténtica; antes bien, es una complementaria.

e. Las tareas auténticas y la formación del estudiante de este colegio particular de Lima

Para terminar, la propuesta educativa de este colegio particular de Lima se enmarca sobre un conjunto de valores propios del cristianismo y define un perfil del estudiante afín a él. De este modo, en el *Ideario de educación lalasallista peruana* (2007, 52-53), el egresado es definido bajo tres características: trascendencia, valores y formación ética, y formación para el cambio de una sociedad injusta.

Si bien es cierto que las tareas auténticas no enfocan de manera explícita su acción sobre una formación en valores ni habla de trascendencia, también es cierto que su definición implica que el estudiante se enfrente con situaciones que sí planteen este tipo de conflictos y lo obliguen a verse sumergidos en una posición que implique responsabilidad sobre el *otro* y su realidad.

Este mismo modo de entender desarrolla Spiegel (2000) en su libro *La vida cotidiana como recurso didáctico. Hacia una escuela más auténtica*. Al respecto, Spiegel afirma que la introducción en la escuela de situaciones cotidianas vuelve más significativa (es decir, tiene más sentido) el aprendizaje y la actividad para el estudiante, a la vez que moviliza muchas motivaciones. Pero no se queda aquí: estas situaciones cotidianas enfrentan a los estudiantes contra conflictos reales y exigen de ellos una respuesta crítica, reflexiva y ética. Las tareas auténticas, recordemos, se define tras el requerimiento de una respuesta ante una situación conflictiva.

3.4 ¿Cómo transformar nuestras tareas en auténticas?

Con todo, ¿cómo transformar nuestras tareas comunes o tradicionales en auténticas? Monereo (2003, 81-83) ofrece algunas pautas que pueden iluminarnos. Podemos incrementar el realismo de la tarea: el estudiante debe verse enfrentado a un problema verídico. También, será necesario problematizar: se planteará una situación compleja que requiera de un enfoque complejo. Además, habría que aumentar la globalidad de la tarea: distintos contenidos, diferentes tipologías textuales, diversas competencias lingüísticas. Incrementar la apertura de las tareas es otra pauta: estas tareas deberán ser más abiertas y permitir diferentes respuestas. Por último, se debe aumentar la comunicabilidad de la tarea.

Así, una tarea auténtica tiene algunas fases: de motivación y problematización, de búsqueda y selección de información sobre el tema, la categorización y la síntesis de los datos recopilados, la aplicación de estos datos para resolver el problema planteado, y la evaluación personal y compartida.

IV. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO INNOVADOR

| Objetivo General | Resultados | Actividades | Metas |
|---|--|--|--|
| <p>Los estudiantes de 5to. y 6to. de primaria de un colegio particular de Lima desarrollan las competencias del área de Comunicación a través de la introducción de tareas auténticas en el aula.</p> | <p>Los docentes incorporan tareas auténticas en sus programaciones para el logro de las competencias del área de Comunicación.</p> | <p>—Los profesores revisan sus programaciones (unidades y sesiones de aprendizaje) e incluyen en estas una tarea auténtica.</p> <p>—Los profesores preparan sus materiales e instrumentos para la ejecución de la actividad.</p> <p>—Los profesores diseñan situaciones de intervención en contexto reales.</p> <p>—Los profesores separan materiales de instrumentos de</p> | <p>—Un proyecto integrado por tareas auténticas que busquen el logro de las tres competencias del área de Comunicación y la competencia «Se desenvuelve en los entornos virtuales».</p> <p>—Elaboración de actividades de aprendizaje enmarcadas en situaciones concretas y reales.</p> <p>—Elaboración de rúbricas de evaluación que promuevan la reflexión constante sobre el aprendizaje.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | seguimiento y evaluación. | |
| | Los estudiantes usan sus capacidades y conocimientos en la resolución de problemas reales de su entorno relacionadas a las competencias del área de Comunicación. | <p>—Los estudiantes participan del diseño de las tareas auténticas.</p> <p>—Lo estudiantes definen escenarios de intervención grupal.</p> <p>—Los estudiantes redactarán informes sobre las actividades desarrolladas.</p> | —Resuelven el problema a través de la creación o recreación de un producto que involucre la competencia propuesta. |

V. EVALUACIÓN Y MONITOREO

| Resultados | Indicadores | Evidencias o medios de verificación |
|--|--|---|
| <p>Los docentes incorporan tareas auténticas en sus programaciones para el logro de las competencias del área de Comunicación.</p> | <p>El 100 % de los docentes de 5to. y 6to. de primaria incorporan por lo menos una tarea auténtica por unidad de aprendizaje.</p> | <p>Medio de verificación Programas anuales, unidades, actividades de aprendizaje</p> |
| | <p>El 100% de docentes diseñan por lo menos un proyecto al semestre que plantea soluciones a situaciones problemáticas del entorno.</p> | <p>Medio de verificación Proyectos de aprendizaje</p> |
| <p>Los estudiantes usan sus capacidades y conocimientos en la resolución de problemas reales de su entorno relacionadas a las competencias del área de Comunicación.</p> | <p>Los estudiantes resuelven situaciones cotidianas problemáticas a partir de desempeños y productos en los que evidencian el uso de recursos y la combinación de habilidades aprendidas.</p> <p>Los estudiantes y profesores evalúan la efectividad de los procesos y productos; luego de su exposición y aplicación retroalimentan el proceso y asumen acciones de mejora.</p> | <p>Medio de verificación <i>Productos del estudiante.</i> <i>Rúbricas</i> <i>heteroevaluación,</i> <i>autoevaluación</i> y <i>coevaluación</i></p> |

VI. ACTORES INVOLUCRADOS

La propuesta de este colegio particular de Lima halla su gran fundamento en un escrito llamado *Ideario de la educación lasallista peruana*. En el capítulo «Propuesta educativa lasallista» (2007: 50), este documento menciona a los integrantes de la comunidad educativa: padres y madres de familia, estudiantes, profesores, directivos, administrativos y personal de servicio. Bajo la idea de ser **asociados para la misión**, se dice además que estos integrantes de la comunidad educativa tienen un rol activo, de modo que son partícipes del proceso formativo de los estudiantes. Así, consideramos los siguientes actores involucrados:

| Tipo | Metas | Características |
|---------------------------------|-------------------------|---|
| Beneficiarios directos | 4 docentes | Son dos docentes del área de Comunicación y dos del área de TIC. La mayoría de estos docentes tiene un conocimiento general sobre cómo lograr el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, por lo que suelen plantear actividades aisladas y que no exigen que el estudiante ponga a prueba sus competencias para la resolución de problemas reales. |
| | 240 estudiantes | Los estudiantes del nivel V no han alcanzado el estándar deseado del nivel IV en Comunicación. No obstante, estos estudiantes muestran iniciativa y predisposición para la ejecución e actividades retadoras, novedosas y cercanas a su realidad. |
| Beneficiarios indirectos | El área de Comunicación | El área de Comunicación no solo tiene apertura a las innovaciones, sino que promueve el diálogo, la discusión y la innovación curricular y didáctica. De este modo, la mayoría de |

| | | |
|--|---------------------------|---|
| | | colegas del área de Comunicación participa activa y creativamente en estas innovaciones. |
| | La subdirección académica | La subdirección académica está a la vanguardia de los profesores. Es en este estamento donde se recepciona y desde donde surge muchas propuestas para renovar la práctica pedagógica. |
| | Los padres de familia | La mayoría de padres de familia del nivel V tienen entre 35 y 50 años de edad. Todos ellos son profesionales, aunque no todos se dedican a actividades que involucran su profesión. Con todo, su situación económica es estable y con perspectivas de mejora. Aunque la mayoría trabaje, casi todos comparten tiempo con sus hijos en la resolución de las actividades propias del colegio. |

Con todo, consideramos que una de las contingencias probables es que no todos los padres de familia acepten el cambio de perspectiva en la educación de sus hijos. Este proyecto implica un desplazamiento desde la aplicación de una pedagogía tradicional hacia una que se enfoca sobre el desarrollo de las competencias. Así, podría darse el caso de reclamos ante el hecho de que se dejen de lado el enfoque sobre los contenidos.

Otra de las contingencias podría ser los tiempos limitados de los profesores para el trabajo colegiado. Los profesores de Comunicación y de TIC suelen tener un horario muy ajustado, tal que el tiempo «libre» lo dedican a la preparación de materiales y revisión, pero no para la reflexión sobre la práctica pedagógica ni al trabajo en conjunto con un mismo grupo de estudiantes.

VII. COMPONENTE INNOVADOR

Este proyecto de innovación se sitúa en un nivel medio según la propuesta de FONDEP: «Toma **una idea ya existente, adicionándole elementos propios o nuevos**, que contribuyan a resolver la situación problemática o potenciar las capacidades existentes en la institución educativa» (2011, 15).

La propuesta de las tareas auténticas tiene ya varias décadas en el mundo pedagógico. Como hemos visto, descansa sobre la teoría sociocognitiva del aprendizaje la cual persigue un aprendizaje significativo del estudiante y transforma la práctica evaluativa y pedagógica del docente. En este sentido, este proyecto se sirve de esta teoría para ofrecer a los docentes de este colegio una propuesta más afín a las competencias para la elaboración de materiales e instrumentos.

En el colegio, los profesores constantemente son capacitados sobre la enseñanza-aprendizaje por competencias. Incluso, los colegios de esta red a nivel nacional cuentan con un documento elaborado por equipos de docentes liderados por un grupo de expertos. Este documento, denominado «Currículo nacional diversificado», sirve como soporte principal de todos los docentes. Es importante en la medida en la que propone un trabajo diversificado y graduado, y permite contemplar de manera clara la relación entre las competencias, capacidades, estándar, desempeños y contenidos.

En el contexto de este proyecto, las tareas auténticas representan el puente entre este plan curricular y las situaciones comunicativas reales a las que se enfrentan los niños y adolescentes. De este modo, los docentes dejarán las actividades que persiguen la memorización, el ejercicio mental descontextualizado, para que progresivamente pongan en evidencia los desempeños, y planteen otras más significativas y complejas.

VIII. RECURSOS DEL PROYECTO

| Actividades | Responsables | Equipos, Materiales y Servicios |
|---|---|--|
| <p>Los profesores revisan sus programaciones (unidades y sesiones de aprendizaje) e incluyen en estas las tareas auténticas consideradas necesarias.</p> | <p>Especialista externo Asesor del área de Comunicación Subdirector académico</p> | <p>PEI, currículo diversificado, programaciones anuales, formato de proyectos y de unidades Aula de cómputo con proyector multimedia Lista de asistencia</p> |
| <p>Los profesores preparan sus materiales e instrumentos para la ejecución de la actividad.</p> | <p>Especialista externo Asesor del área de Comunicación Subdirector académico</p> | <p>Aula de cómputo con proyector multimedia Formatos de actividades de aprendizaje Programaciones anuales y unidades Lista de asistencia</p> |
| <p>Los estudiantes preparan las situaciones problemáticas de su entorno y debaten las alternativas diferentes de solución que planteen según diferentes argumentos.</p> | <p>Profesores del área de Comunicación y TIC Asesor del área de Comunicación</p> | <p>Aula convencional y aula de cómputo Equipo multimedia Rúbricas de evaluación</p> |

IX. CRONOGRAMA DEL PROYECTO

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES «El uso de las tareas auténticas para el desarrollo de las competencias del área de Comunicación» | | | |
|--|------------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Fecha de inicio del proyecto | | Febrero de 2019 | |
| Fecha de finalización del proyecto | | Julio de 2019 | |
| Actividad | Tiempo (días, meses y años) | | |
| | Fecha de inicio | Meses / años | Fecha de término |
| Los profesores revisan sus programaciones (unidades y sesiones de aprendizaje) e incluyen en estas las tareas auténticas consideradas necesarias. | 11/02/2019 | Febrero | 15/02/2019 |
| Los profesores preparan sus materiales e instrumentos para la ejecución de la actividad. | 18/02/2019 | Febrero | 28/02/2018 |
| Los estudiantes preparan las situaciones problemáticas de su entorno y debaten las alternativas diferentes de solución que planteen según diferentes argumentos. | 4/3/2019 | Marzo | 8/3/2019 |

X. PRESUPUESTO

| PRESUPUESTO | | | | | | | | |
|---|-----------------|------------|------------------|----------|---------------------|------------------|----------------------|----------------------|
| Actividades | Rubro de gastos | | Unidad de medida | Cantidad | Costo unitario (S/) | Total rubro (S/) | Total actividad (S/) | Total resultado (S/) |
| Resultado 1 | | | | | | | | |
| Actividad 1 | | | | | | 1542.00 | | |
| Los profesores revisan sus programaciones (unidades y sesiones de aprendizaje) e incluyen en estas las tareas auténticas consideradas necesarias. | Material | Papel bond | millar | ½ | 12.00 | 12.00 | 12.00 | 2651.50 |
| | Servicios | Impresión | hojas | 200 | 0.10 | 20.00 | 30.00 | |
| | | Copias | hojas | 200 | 0.05 | 10.00 | | |
| | Bienes | | | | | | 0.00 | |
| Personal | Capacitador | días | 3 | 500.00 | 1500.00 | 1500.00 | | |
| Resultado 2 | | | | | | | | |
| Actividad 2 | | | | | | 1000.00 | | |
| Los profesores | Material | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|-------------|----------|-----|--------|---------------|---------|
| preparan sus materiales e instrumentos para la ejecución de la actividad. | Servicios | Impresión | hojas | 100 | 0.10 | 10.00 | 10.00 |
| | Bienes | | | | | | |
| | Personal | Capacitador | días | 2 | 500.00 | 1000.00 | 1000.00 |
| Resultado 3 | | | | | | | |
| Actividad 3 | | | | | | 109.50 | |
| Los estudiantes preparan las situaciones problemáticas de su entorno y debaten las alternativas diferentes de solución que planteen según diferentes argumentos. | Materiales | Plumones | paquetes | 4 | 8.00 | 32.00 | 69.50 |
| | | Papelotes | paquetes | 3 | 10.00 | 30.00 | |
| | | Limpiapipe | envase | 3 | 2.50 | 7.50 | |
| | Servicios | Copias | Hojas | 600 | 0.05 | 30.00 | 40.00 |
| | | Impresiones | Hojas | 100 | 0.10 | 10.00 | |
| | Bienes | | | | | | |
| | Personal | | | | | | |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. (1 semestre de 2005). Evaluación como situación de aprendizaje de evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*. Número 45, pp. 45-68.
- Álvarez, B. y Monereo, C. (20 de agosto de 2018). Evaluación del contexto estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clases de Ciencia Naturales. *Avances en psicología latinoamericana/Bogotá*. Volumen 28 (2), pp. 251-264.
- Colegio particular de Lima (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Lima, Perú: Colegio particular de Lima.
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2011). *Guía de formulación de proyectos de innovación pedagógica*. Lima, Perú: FONDEP.
- Frey, B. (2014). *Modern classroom assessment*. EE.UU.: Sage Books.
- García-Medina, A. et. al (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: INEE.
- MINEDU (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima, Perú: MINEDU.
- Monereo, C. (julio de 2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*. Volumen 32, pp. 71-89.

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM.
- Pedreira, M. y Cantons, J. (5-8 de septiembre de 2017). Tareas auténticas: la formación que revierte en la sociedad. X Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. Número extraordinario. Recuperado de: <https://goo.gl/EL3Qx4>
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas 0064e Educación*, 2(1), 49-89. doi:10.22235/pe.v2i1.703.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Lima, Perú: Grupo Magro Editores.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos de la enseñanza*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Shepard, L. (2006). «La evaluación en el aula». En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Westport, Irlanda: ACE/Praeger.
- Spiegel, A. (2000). *La vida cotidiana como recurso didáctico. Hacia una escuela más auténtica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vicente, J. y Vicente, P. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid, España: Editorial Síntesis.



ANEXOS

ANEXO N.º 1: UN EJEMPLO DE TAREA AUTÉNTICA

| | | | |
|-------------|---------------------|-----------|---------|
| Estudiante: | | Grado | Sección |
| Profesor: | Miguel Ángel Llanto | 5to. | |
| Fecha: | ... / 5 / 2018 | Bimestre: | II |
| | | Nivel: | Prim. |

Indicaciones generales: Lee con atención las indicaciones y sigue cada una de las consignas que se te dan en el tiempo debido. Usa lapicero azul.

| Competencias | Capacidades |
|---|---|
| Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. | Infiere e interpreta información del texto escrito. |
| Escribe diversos tipos de textos en lengua materna. | Adecua el texto a la situación comunicativa. |
| Se comunica oralmente en lengua materna. | Obtiene información del texto oral. |
| Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC. | Personaliza entornos virtuales. |

Reflexionamos sobre el problema

Como sabemos, nuestra nación es un lugar aún con muchas grietas y fracturas. Camino al bicentenario, es imperativo el construir lazos más sólidos, crear identidad, comprometerse con nuestro país llevado por la fe en él y en nuestros conciudadanos. A propósito de la coyuntura, ¿cómo podemos hacer desde la escuela para conocer y dar a conocer más lo nuestro, aquello que nos identifica como peruanos?

CONSIGNAS:



| Tareas | ¿Hecho? |
|---|---------|
| 1 Leemos el cuadro de arriba y descubrimos el problema que describe. | |
| 2 Damos algunas ideas sobre cómo solucionar el problema y lo escribimos (producto 1). | |

PRODUCTO 1:

1

MÁL LS18

Nos organizamos



CONSIGNAS:



| Tareas | ¿Hecho? |
|--|---------|
| 1 Formamos grupos de cuatro personas. | |
| 2 Designamos un rol a cada integrante y anotamos sus nombres en el recuadro. | |



PRODUCTO 2:

| Estudiantes | Rol | Función |
|-------------|-------------|---|
| 1 | Coordinador | Guía la discusión del grupo, ordena las acciones y promueve el orden. |
| 2 | Secretario | Recoge las ideas del grupo y las anota. |
| 3 | Vocero | Comunica las dudas al profesor y da cuenta de los avances. |
| 4 | Cronómetro | Cuida que cada actividad se desarrolle en el tiempo establecido. |

Ahora, iniciemos nuestro

Proyecto



Paso 1:

Investigamos y recolectamos información



CONSIGNAS:



| Tareas | ¿Hecho? |
|---|---------|
| 1 Escogemos a cuatro (4) jugadores históricos de la selección peruana (un jugador por mundial en el que ha participado. Es posible incluir uno del mundial 2018). | |
| 2 Recolectamos una fuente oral (audio) por cada jugador. | |
| 3 Recolectamos dos fuentes audiovisuales (videos) por cada jugador. | |
| 4 Recolectamos tres fuentes escritas (texto) por cada jugador. | |

2

MÁL LS18



PRODUCTO 3:

(El producto se presentará de manera virtual, excepto las fuentes escritas. Estas últimas deben ser impresas y anexas en el folder).



EVALUACIÓN: lista de cotejo I

| CRITERIO | SÍ | NO |
|--|----|----|
| 1 ¿Presentó sus fuentes orales? | | |
| 2 ¿Presentó sus fuentes audiovisuales? | | |
| 3 ¿Presentó sus fuentes escritas? | | |

Conocimientos imprescindibles:

- ▶ Saber grabar un audio y copiar el archivo en un USB.
- ▶ Saber descargar un video de YouTube.
- ▶ Saber copiar y pegar textos e imágenes.
- ▶ Saber subir archivos de audio, videos y documentos de texto a la nube de Google Drive.
- ▶ Saber usar la plataforma virtual de Google Drive.



Links de interés

- Cómo descargar un video de YouTube: <https://es.savefrom.net/1-how-to-download-youtube-video.html>
- Cómo usar la plataforma de Google Drive: <https://www.youtube.com/watch?v=sn9aALi-lvM>

Paso 2:

Registramos información de las diversas fuentes.



CONSIGNAS:

| Tareas | ¿Hecho? |
|--------------------------------------|---------|
| 1 Escucha los audios y toma apuntes. | |
| 2 Mira los videos y toma apuntes. | |
| 3 Lee los textos y toma apuntes. | |



PRODUCTO 4: Nuestros apuntes

▶ Jugador histórico n.º ____: (nombre) _____

▶ Apuntes del texto oral:



EVALUACIÓN:

| CRITERIO | Escala valorativa 1 | | | |
|--|---------------------|---|---|-------|
| | AD | A | B | C |
| 1 Anota las ideas importantes del audio y del vídeo, y las distingue de las secundarias. | | | | |
| 2 Usa diversas estrategias para anotar (abreviaturas, dibujos, esquemas, etc.). | | | | |
| 3 Las ideas anotadas se relacionan con el tema del audio/vídeo. | | | | |
| | | | | NOTA: |

| CRITERIO | Escala valorativa 2 | | | |
|---|---------------------|---|---|-------|
| | AD | A | B | C |
| 1 Usa el subrayado vertical, horizontal y especial en sus fuentes escritas. | | | | |
| 2 Subraya las ideas principales, y las distingue de las secundarias. | | | | |
| 3 Las ideas subrayadas se relacionan directamente con el tema del texto. | | | | |
| | | | | NOTA: |

Conocimientos imprescindibles:

- ▶ ¿Qué pasos debo seguir al leer un texto?
- ▶ La estrategia del subrayado vertical, horizontal y especial
- ▶ Las ideas principales y secundarias
- ▶ El tema de un texto
- ▶ La toma de apuntes

Nuestros materiales

- Revisa tu cuaderno: el subrayado, ¿cómo leer?
- Revisa tu libro de Comunicación.
- Revisa estos links sobre el subrayado:
 - <http://fresno.pntic.mec.es/~emod0002/SUBRAYADO2.htm>
 - <http://justificaturespuesta.com/5-consejos-para-ensenar-a-subrayar-un-texto-a-los-alumnos/>
 - <http://biblioguias.unex.es/c.php?g=572102&p=3944888>

Paso 3:

Seleccionamos y organizamos nuestra información



CONSIGNAS:



20
MINUTOS

| Tareas | ¿Hecho? |
|--|---------|
| 1 Leemos nuestros apuntes (PRODUCTO 4). | |
| 2 Escogemos la información que nos pueda servir para elaborar nuestros productos finales, y la organizamos en el PRODUCTO 5. | |

5

MÁL LS18

Paso 4: Realizamos nuestro borrador.



CONSIGNAS:



| Tareas | ¿Hecho? |
|---|---------|
| 1 Escribimos la primera versión de nuestro texto. | |



PRODUCTO 6: Escribimos

7

MÁLSI8

Paso 5: Editamos nuestro texto.

CONSIGNAS:



45 min

| Tareas | ¿Hecho? |
|--|---------|
| 1 Hacemos el bosquejo de la distribución de nuestro texto e imágenes. | |
| 2 Escogemos los tamaños, los colores y el tipo de letra que usaremos, y hacemos un esbozo en lápiz con un trazo muy suave. | |
| 3 Hacemos la versión final de nuestro texto. | |

PRODUCTO 7: Escribimos

(Se realizarán dos productos finales. Uno se realizará en una cartulina blanca; el otro, en la plataforma virtual de *Google Sites*).

EVALUACIÓN:

| CRITERIO | Escala valorativa 3 | | | |
|---|---------------------|---|---|-------|
| | AD | A | B | C |
| 1 Usa correctamente la coma. | | | | |
| 2 Usa correctamente el punto. | | | | |
| 3 Usa correctamente la tilde. | | | | |
| 4 Usa correctamente las mayúsculas. | | | | |
| 5 Sus oraciones tienen sentido completo y son claras. | | | | |
| 6 El párrafo se halla cohesionado, es coherente, y tiene entre 3 y 6 oraciones. | | | | |
| 7 Su caligrafía tiene trazos, formas y tamaños adecuados. | | | | |
| | | | | NOTA: |

| ESTUDIANTES | COEVALUACIÓN | | |
|-------------|--------------|---------|-------|
| | ROL | APORTES | ORDEN |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |

(La coevaluación se realizará al finalizar el trabajo. Cada estudiante podrá obtener un máximo de 10 puntos y un mínimo de 1 punto en cada uno de los tres criterios: rol, aportes y orden).