

La integración curricular de las TIC como estrategia de conjunto: el proyecto “Brújula20”. ^{1*}

Title of article in English Title of article in English Title of article in English

ENRIQUE PÉREZ BENITO

IES Profesor Martín Miranda. C/ M^a Rosa Alonso s/n Urb. Vistamar
38320 La Cuesta – La Laguna (Tenerife)

copelius@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9589-8444>

Recibido/Received: 30/06/2023. Aceptado/Accepted: 20/07/2023.

Cómo citar/How to cite: Pérez Benito, Enrique, “La integración curricular de las TIC como estrategia de conjunto: el proyecto *Brújula20*”, Tabanque. Revista pedagógica, 35 (2023): 94-117.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.35.2023.94-117>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: El siguiente trabajo presenta el Proyecto Brújula20, una propuesta de desarrollo curricular integral para todas las materias y niveles de Educación Primaria y Secundaria. Partiendo de la integración curricular de las nuevas tecnologías en la educación, la pretensión del proyecto es lograr una verdadera evaluación competencial a través de la innovación metodológica y la adaptación de la práctica docente a las necesidades y retos de la educación en el siglo XXI.

Palabras clave: TIC; Evaluación Competencial; Metodologías de enseñanza; Situaciones de aprendizaje, Educación Primaria; Educación Secundaria.

Abstract: The aim of this work is to present the Brújula20 Project. Brújula20 consists of a pedagogical proposal for curricula development in all the subjects and levels of Primary and Secondary Education. The project’s goal is to achieve a real competence-based evaluation process through the integration of new technologies in the educational system. Innovative methodologies must be an essential support in order to make teaching practices more evolved and to help teachers to response 21th Century Education’s needs and challenges .

Keywords: ICT; Competence-based Evaluation; Teaching Methodologies; Learning Situations, Primary School; Secondary School.

^{1*} Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación... [lo incluirá el editor tras la evaluación anónima].

INTRODUCCIÓN

A día de hoy, es prácticamente imposible imaginar nuestras vidas al margen de las nuevas tecnologías. Igual que la luz eléctrica, el teléfono, el automóvil o el cinematógrafo marcaron de manera decisiva la entrada en el siglo XX y pasaron a formar parte del entorno cotidiano de casi cualquier rincón del planeta, la expansión de todo tipo de aplicaciones, redes sociales y aparatos electrónicos asociados a la navegación por la red podría muy bien ser lo que mejor definiría la llegada del siglo XXI.

En el marco de esta sociedad de la información en la que nos movemos sería absurdo y muy poco realista pensar en un modelo de educación en la que todo ello se dejara de lado. Sin embargo, la cuestión no se limita -o no debe hacerlo- únicamente a la integración de lo tecnológico en los centros educativos; no es tanto una cuestión "presupuestaria" -que evidentemente también lo es-, sino que también se trata de cambiar la perspectiva desde la que nos acercamos al propio proceso de aprendizaje y enseñanza.

Está claro que hay una serie de conocimientos que se deben impartir, de hábitos y rutinas que el alumnado debe adquirir, pero no podemos ignorar que nos encontramos en las aulas frente a individuos muy distintos a los que había hace tan solo unas décadas. Se trata de un alumnado que ha evolucionado hacia formas distintas de relación con el mundo y con las demás personas, que ha nacido y se mueve en un entorno mucho más saturado de información, estímulos y -por qué no decirlo- peligros que la mayoría del profesorado que se encarga de formarlo. Limitar el debate, como se ha hecho tantas veces, a un supuesto dilema entre una enseñanza magistral basada en lo memorístico y otra de carácter más lúdico orientada a la intuición y comprensión de conceptos, es engañoso y no lleva a ninguna parte. En primer lugar, porque ambos planteamientos no son ni mucho menos incompatibles; en segundo, porque es algo que va mucho más allá del simple método que decidamos aplicar.

No se trata, por tanto, de generar entornos virtuales sin más. Ni siquiera de proponer actividades novedosas en formatos digitales e interactivos que puedan ser más atractivos para el alumnado. Si eso no va acompañado de un cambio de paradigma, de reconsiderar aspectos

tradicionalmente inmutables, como pueden ser los procesos de evaluación y calificación, resulta un esfuerzo vano, un simple cambio de las apariencias externas.

A lo largo de las páginas de este trabajo vamos a presentar una propuesta de desarrollo curricular planteada en torno a todos estos parámetros que acabamos de apuntar. Se trata del Proyecto Brújula20, que pretende ser una apuesta por la innovación en la enseñanza, ligada a la implantación de nuevas tecnologías en la educación, pero sobre todo, ligada a un replanteamiento en la propia práctica docente.

1. ¿QUÉ ES “BRÚJULA20”?

El programa Brújula20 es un programa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (CEUCD) del Gobierno de Canarias, desarrollado desde el Área de Tecnología Educativa (ATE). Surge en respuesta a la reiterada demanda de apoyo pedagógico y metodológico por parte del profesorado, superado por una sucesión vertiginosa de legislaciones educativas que, sobre el papel, planteaban una renovación de la enseñanza sin ofrecer ningún tipo de formación ni orientación para alcanzar esos nuevos objetivos.

1. 1. Desarrollo del proyecto

El programa se estructuró en cuatro fases con el objetivo de producir programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje para las materias y áreas de todos los cursos de Educación Primaria y Secundaria. En la 1ª fase se trabajó con 3º y 5º de Primaria y 1º ESO; la 2ª abordó 4º y 6º de Primaria y, en el caso de Secundaria, 2º y 1º de PMAR; los cursos de la 3ª fase fueron 3º ESO y el segundo curso de PMAR, mientras que la 4ª y última fase se dedicó a 1º y 2º de Primaria y 4º de Secundaria.

Cada una de estas fases estaba planteada para desarrollarse en un periodo de dos cursos académicos: en el primero, los equipos de diseño - integrados por profesorado de la especialidad- elaboraban los materiales y se coordinaban con un equipo de validación que revisaba, corregía y aportaba sugerencias para lograr un resultado uniforme y acorde con el objetivo; en el segundo curso, programaciones y situaciones de aprendizaje pasaban por un periodo de pilotaje en centros educativos

seleccionados para ello. En paralelo a ese proceso, se iban recogiendo y aplicando aportaciones, valoraciones y cambios sugeridos por el profesorado que las ponía en práctica de cara a dejar los materiales listos para el siguiente curso. En ese punto, quedaban disponibles para su consulta y uso por parte de todo el profesorado de la Comunidad.

1. 2. Objetivos y justificación del proyecto

El proyecto gira fundamentalmente alrededor de tres claves: recursos digitales, metodologías innovadoras y evaluación competencial. Tres elementos que articulan los objetivos del programa, que pasamos a señalar y analizar a continuación:

- **Favorecer la transición de los materiales analógicos a los digitales.**

En lo que se refiere a este primer objetivo, la idea era clara: es evidente que nos encontramos en un momento en que el paso de los materiales analógicos y físicos a los digitales se antoja imprescindible. Si nos atenemos a cuestiones que podríamos calificar de “externas” al proceso educativo, son muchas las circunstancias que concurren para que en el marco actual la situación se haya vuelto insostenible. Por un lado, cuestiones de tipo práctico, como la “obsolescencia programada” que los cambios legislativos han impuesto a los libros de texto. Por otro lado, el contexto socioeconómico de unas familias que reclaman una alternativa a unos gastos en material que no pueden asumir; una urgencia que la pandemia y sus efectos no han hecho más que subrayar. Y, por último, la cuestión ecológica: la apuesta decidida de nuestra sociedad por la sostenibilidad queda en entredicho en un sistema que consume toneladas de papel cada curso. De otra parte, si consideramos lo que atañe propiamente a la enseñanza, volvemos a encontrarnos ante una idea a la que ya hemos hecho mención antes: la necesidad de adecuarnos a un alumnado que se mueve mayoritariamente en un entorno digital.

Es verdad que los diferentes marcos legislativos hacían referencia a este asunto. Sin embargo, el principal problema es que la cuestión quedaba siempre relegada a la categoría de buen propósito, sin que se ofrecieran alternativas, materiales o recursos. Por no hablar de dotación

presupuestaria. La digitalización de la educación se dejaba, por tanto, a expensas de la buena voluntad de los docentes, dependiendo de los esfuerzos que pudieran o quisieran realizar a título personal, tanto a la hora de elaborar materiales como a la de establecer redes mediante las que compartirlos.

Frente a esto, lo que el Programa Brújula20 buscaba no era solamente ofrecer un banco de recursos más o menos completo y de fácil acceso y uso, sino que existieran programaciones didácticas de todas las materias y para todos los niveles. Programaciones que además iban a estar desarrolladas y dotadas de materiales, sin limitarse a proponer un esquema de actuación, un mero índice, como solía suceder. Cada situación, cada actividad listas para realizarse en el aula. Y, a diferencia de lo ocurrido en anteriores situaciones, el Programa vino acompañado de una dotación extraordinaria para los Centros, que fueron recibiendo tanto cañones y pantallas digitales como equipos y tablets individuales para el alumnado. Esto hizo que la puesta en funcionamiento no quedara condicionada por la ausencia de medios y pudiera evaluarse realmente la validez de los materiales y propuestas didácticas.

- Usar eficazmente las TIC integrándolas en el desarrollo del currículo.

Este objetivo está estrechamente vinculado a la cuestión que acabamos de plantear. Salvo en materias y situaciones muy concretas, la utilización de las TIC por parte del profesorado era bastante residual. En pocos casos el elemento tecnológico y digital era considerado como una parte indispensable de la práctica docente diaria, sino más bien un recurso con el que rellenar aquellas sesiones que por cuestiones de calendario quedaban descolgadas de la programación de curso. Identificado con las socorridas películas de final de evaluación o, en el mejor de los casos, con algún juego o actividad online, se tomaba solamente en su vertiente lúdica y menos seria, no como un elemento útil para el desarrollo del currículo.

En parte, como más adelante tendremos oportunidad de comentar, esto tiene que ver con la tradicional resistencia a introducir novedades en nuestro día a día como docentes, pero no podemos quedarnos únicamente en eso, a riesgo de ser injustos. Uno de los factores que siempre han

marcado nuestra relación con la tecnología y los entornos digitales ha sido la disponibilidad de medios. Hasta hace relativamente poco -y aún continúa siendo así en muchos casos- los Centros únicamente disponían de un aula de Audiovisuales y, con suerte, un aula de Informática. Esto conlleva una serie de condicionantes prácticos que no hacían viable contar con ese tipo de medios en las clases: la escasez hacía que estuvieran muy solicitados y no se contaba apenas con profesorado que supiera manejarlo y hacer frente a cuestiones técnicas.

En este caso, el Programa Brújula20 no solo ha supuesto una mejora a nivel puramente dotacional, sino que también ha hecho visible la necesidad de contar con responsables del área TIC en los Centros. Que se cuente con medios es, obviamente, básico, pero si no nos aseguramos de que estos estén operativos, la base sobre la que se apoya el sistema corre el riesgo de desmoronarse. Asimismo, la figura del responsable TIC permite un seguimiento y evaluación del funcionamiento del programa mucho más inmediato, así como una aplicación mucho más rápida de las posibles mejoras.

- **Diseñar programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje contextualizadas en Canarias y en los principios y valores de la CEU.**

El ámbito de las programaciones didácticas ha sido durante años el aspecto en el que, quizás, más se ha notado la distancia abismal que separa al marco teórico y legislativo de la realidad de la enseñanza. Es evidente el desapego de los docentes por unos currículos en cuyo planteamiento y desarrollo no sienten haber tomado parte en ningún momento. La programación debería ser no solo el punto de partida para la impartición de la materia, la “declaración de intenciones” de cara al trabajo con el alumnado; debería ser una obra en marcha, un documento en constante proceso de revisión, adaptación y cambio a medida que el curso avanza, reflejando las dificultades que se presentan y las adaptaciones realizadas por el docente para superarlas. En cambio, se ha convertido en un engorroso trámite, un documento sobre el que -en el mejor de los casos- se realizan únicamente los cambios imprescindibles de cara a su presentación y que queda aparcado en la carpeta correspondiente de la Zona Compartida

y en los anexos de la Programación General Anual sin volver a ser consultado.

Y no se trata solamente de un desajuste teórico, derivado de la imposición al profesorado de temarios inabarcables cuya impartición completa ya se sabe desde un inicio imposible. Si descendemos a un plano más práctico, debemos tener también en consideración otra serie de factores que alejan a las programaciones de lo que deberían ser. La falta de estabilidad del profesorado y la continua rotación de personal a la que se ven sometidos los Centros influye, y mucho, en esta situación. Docentes que se incorporan a principio de curso o incluso con las clases ya empezadas no disponen de tiempo material para elaborar una programación que se les exigirá tener terminada en apenas unas semanas. Una programación verdadera, se entiende. Pero no es solo cuestión de tiempo: no olvidemos que los docentes se encuentran muchas veces frente a materias que no han elegido, que son nuevas para ellos y que, incluso, pueden no ser de su especialidad sino pertenecer a otros departamentos afines. Un profesor nombrado por la especialidad de Latín, por ejemplo, puede tener que impartir materias como Geografía, Valores Éticos o Lengua Castellana y Literatura. Esperar que, además de llevar a cabo sus tareas docentes y la atención al alumnado, sea capaz de elaborar y desarrollar una programación detallada es estar absolutamente fuera de la realidad.

En este punto, la propuesta llevada a cabo por el Programa Brújula20 trata de paliar esa situación. Aunque evidentemente no elimina esos factores que hemos mencionado anteriormente, al menos sí intenta que puedan ser manejados con más facilidad. Más adelante hablaremos del perfil de profesorado para el que está dirigido, pero independientemente de eso, lo que sí es claro es que ofrece una programación desarrollada y pautada que puede empezar a ponerse en práctica desde un primer momento. Se cuenta con la ventaja, además, de que se trata de programaciones llevadas a cabo y supervisadas por especialistas en la materia, que no solamente han atendido a la adecuación curricular de los contenidos, sino también a que se ajusten al tiempo y la realidad de las aulas. Al mismo tiempo, las programaciones elaboradas desde Brújula20 cumplen otra función muy importante de cara a la formación del alumnado, sea cual sea la materia: asegurarse de que la enseñanza defiende y promueve principios fundamentales de igualdad, equidad y sostenibilidad,

fomentando una perspectiva interdisciplinar y respetuosa con el medio, las personas y las distintas expresiones culturales.² Por último, otro elemento que resulta de gran utilidad es la contextualización de las programaciones. Bajo la doble premisa de que las SA tengan en cuenta el entorno social y cultural en que van a emplearse pero sin caer en localismos que no permitan su uso en cualquier Centro de la Comunidad se potencia que el alumnado tome conciencia y valore su cultura y rasgos de identidad propia. Pero también se tiene en consideración la cada vez mayor movilidad del profesorado, que en ocasiones llega desde territorios muy alejados de Canarias y con un conocimiento limitado de las islas y sus tradiciones, Historia, etc.

- **Impulsar metodologías innovadoras para el desarrollo y evaluación de las competencias.**

Ya hemos insistido en que nos encontramos en un momento clave para la adaptación y transición a un modelo y unas circunstancias educativas totalmente nuevas. Este tipo de procesos ha sido siempre difícil de realizar en el ámbito de la enseñanza ya que, por muchos motivos, despierta numerosas reticencias y es recibido con profundo escepticismo por aquellos que tienen que aplicarlo. Apuntábamos antes al desapego docente frente a los marcos normativos que le son impuestos; una sensación que suele sumarse a la del continuo cuestionamiento de su criterio y desempeño profesional, sometido cada vez más a unos controles que nunca parecen ir destinados a mejorar la práctica docente, sino únicamente de cara a posibles procesos de reclamación, a cubrir defectos formales sin preocuparse nunca por cuestiones de fondo. Todo esto ha lastrado -lo sigue haciendo- de manera decisiva los intentos por conseguir que la educación se actualice y dé verdaderas respuestas a los problemas y retos a los que se enfrenta. Y, por mucho que haya motivos reales de queja, la necesidad de esa actualización es cada vez más imperiosa.

² A este respecto, es de obligada consulta y lectura el Plan Estratégico de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias 2021 - 2023, que aparece recogido en la Orden de 21 de diciembre de 2021 (BOC 002, martes 4 de enero de 2022, pp. 210-232). En él, además de la misión, visión y valores del Plan, desgana los diferentes "Objetivos Estratégicos" que se pretenden cumplir.

El enfoque competencial de la educación no es un concepto nuevo.³ Son ya unos cuantos los años -y las leyes de enseñanza- que han pasado desde que se introdujo con el propósito de modificar la perspectiva y los planteamientos en torno a los que giraba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y sin embargo, es difícil no tener la sensación de que no se ha llegado a producir un verdadero cambio de paradigma. Seguimos anclados a las notas numéricas, a modelos muy concretos de pruebas para evaluar al alumnado y a una visión tradicional de cómo deben ser calificadas dichas pruebas. Las competencias continúan siendo, para muchos, un mero agregado al boletín de calificaciones, un molesto trámite para el que solamente queremos encontrar la forma más rápida de realizarlo. Seguimos, en muchos casos, haciendo medias, poniendo notas y, tan solo al final, marcando los indicadores competenciales para que se ajusten a ellas. Y seguimos, también en muchos casos, entendiendo las competencias como una entidad abstracta y separada de materias y contenidos: la CSC (Competencia Social y Ciudadana), por poner un ejemplo, no trata de si un alumno se porta bien o ayuda a sus compañeros; como el resto de las competencias, está asociada a unos criterios y su grado de adquisición debe valorarse en función de si se han superado o no dichos criterios, no ser el resultado de un debate subjetivo por parte del Equipo Educativo sobre la personalidad del alumno.

Es cierto que sí se ha avanzado en algunos aspectos. Ha costado tiempo, pero finalmente hemos comenzado a asimilar el concepto de “Evaluación criterial”. Después de años considerando los criterios de evaluación como una nueva trampa burocrática, por fin asumimos que de lo que se trata es de que las calificaciones del alumnado sean verdaderamente el resultado de su trabajo en todos los aspectos de una materia. No se trataba, por tanto, de quitarle autonomía al docente o restarle importancia al valor objetivo de los exámenes; se trata de que seamos más conscientes de lo que estamos pidiendo y valorando en cada momento y, sobre todo, de que el alumnado sea también consciente de ello.

³ La bibliografía al respecto es prácticamente inabarcable. Desde los primeros años de este siglo se han sucedido estudios tanto de carácter general como aplicados a las distintas materias y ámbitos en los diferentes niveles del sistema educativo. Como muestra podemos apuntar trabajos como los de Alcalá (2016), García Fraile y Sabán Vera (2008), Pimienta (2008), Tobón, Pimienta y García Fraile (2010). Sobre su aplicación en el marco normativo de la LOMLOE, López Rupérez (2022).

Sin embargo, y aunque existe una conexión directa entre criterios y competencias, la evaluación de estas no puede realizarse simplemente mediante la traslación de la calificación numérica al descriptor correspondiente. El proceso de evaluación competencial está muy lejos de ser un proceso automático y exige una reflexión más profunda que debe empezar desde la elección misma de las estrategias de enseñanza.⁴ Este cambio no puede limitarse al campo de las actividades que se le proponen al alumnado y al empleo de un abanico más amplio de instrumentos de evaluación. Algo así, aunque útil, no sirve para generar transformaciones a largo plazo sino una engañosa apariencia de innovación que acabe por ser perjudicial, ya que impide un verdadero cambio. De hecho, a ese nivel más puramente práctico, lo que se debe perseguir es ampliar el concepto de evaluación, limitada generalmente al “instrumento”, es decir, a aquello que se califica. Es preciso ser consciente de que tan importantes o más son las “técnicas de evaluación”, el método que voy a aplicar para valorar al alumnado -y que no puede ser igual para todos los casos ni momentos: hay situaciones en que la observación del docente puede ser suficiente, mientras que en otras se requiere analizar documentos o producciones-, y las “herramientas de evaluación” mediante las que voy a aplicar la técnica elegida y calificar los instrumentos, como podrían ser rúbricas o listas de control. Esto, claro está, conlleva una visión de la evaluación como proceso y no como algo limitado a un momento o un producto concreto.

En este punto es en el que resulta de vital importancia atender a todos los pasos del proceso, desde su inicio. La elección de la metodología adecuada para cada situación de aprendizaje puede marcar de manera decisiva que se lleve a cabo o no con éxito. Ningún sistema es, *per se*, mejor que los demás, pero no podemos esperar que todos funcionen para todos los contenidos, materias y niveles, ni mucho menos para todo tipo de alumnado. Por ello la práctica docente debe afrontarse tomando como punto de partida no solo la diversidad sino también teniendo la flexibilidad necesaria para adaptarse. Asumiendo que, como en el método científico, se trata de algo sometido a la dinámica del ensayo-error, sin que ese error

⁴ A este respecto, es fundamental el trabajo coordinado por Nieves Alcalá (2017), en que se van desglosando los distintos métodos y modelos de enseñanza, con ejemplos prácticos de su aplicación y propuestas sobre cómo sacar el máximo rendimiento de cada uno.

signifique un fallo o falta de capacidad para desempeñar nuestra labor. La enseñanza, el aprendizaje deben construirse sobre la premisa de la reinversión constante y solo a través de ella podemos mejorar como docentes. Sin embargo, la gran cantidad de variables y condiciones a los que el profesorado está sometido, sí es importante contar con una base sólida y estable. Y aquí es donde una propuesta como Brújula20 alcanza su dimensión completa, ofreciendo ese punto de apoyo firme sobre el que poder maniobrar.

- **Modelar y simplificar el trabajo docente.**

Lo visto hasta ahora podría resultar suficiente para apoyar el valor del Programa Brújula20 como herramienta orientada a facilitar la labor docente. Sin embargo, creo interesante recalcar que no se trata de una mera consecuencia derivada del trabajo realizado. Es obvio que el simple hecho de ofrecer programaciones completas de cualquier materia simplifica la tarea del profesorado, pero el programa adopta una postura muy consciente de lo que hace, de a quién se dirige y de las dificultades a que ese “público objetivo” se enfrenta. Por ello, de manera explícita se alude a cuatro posibles perfiles de profesorado:

- a) El que no sabe y no quiere.
- b) El que no sabe y quiere.
- c) El que sabe y no quiere.
- d) El que sabe y quiere.

En estas cuatro opciones queda incluido, pues, todo el profesorado sin excepción. No se trata por tanto, de una idea dirigida únicamente a aquellas personas con mayores conocimientos tecnológicos y acostumbradas a moverse en entornos digitales, es decir, las que quedarían encuadradas en ese “el que sabe y quiere”. Por supuesto que ellas podrán aprovechar sus habilidades y quizás extraer un mayor rendimiento de ciertas actividades, pero la sencillez de las propuestas y el grado de detalle para su puesta en marcha no hacen necesario un gran dominio tecnológico: de ahí que se hable también de “el que no sabe y quiere”.

Pero, ¿qué sucede con “el que sabe y no quiere” o “el que no sabe y no quiere”? Quizás se podría decir que es precisamente ese perfil en el que más piensa el Programa Brújula20. Su intención es la de atraer a los más

reticentes a los cambios y la innovación, ya sea por falta de tiempo o de motivación e independientemente de sus conocimientos tecnológicos. El objetivo: conseguir que se replanteen su visión de las cosas, que valoren la posibilidad de modelar su práctica docente de modo que asuma de verdad como propio el enfoque competencial. Para conseguirlo, no podemos olvidar un elemento clave, y es que se parte de la base de que la utilización de las programaciones se planteó desde un principio como algo voluntario. Aún en el caso de que se utilicen, ni es necesario seguirlas completas ni hacerlo al pie de la letra. Se puede tomar lo que se quiera, modificarlo, adaptarlo a las distintas necesidades y planteamientos, alterar el orden o insertar materiales propios. Este carácter no impositivo es algo que diferencia este programa del concepto tradicional de programación, neutralizando gran parte de los recelos y resistencia que se le podría oponer de no ser así.

- **Mejorar el éxito escolar.**

Por mucho que nos hayamos detenido en los otros objetivos, el éxito escolar es la pieza central de la Educación. Al final, todo se basa en formar al alumnado para que, a través de contenidos y conocimientos de diversa índole, acabe siendo parte de una ciudadanía competente y formada en valores de igualdad, de respeto, sostenibilidad, etc. Si olvidamos esto, nada de lo demás tiene sentido. Y para ello, no podemos dejar de lado el papel que desempeña el propio alumnado. Hasta ahora hemos hablado sobre todo de estrategias para motivar e implicar al profesorado, pero hay que hacer lo propio con las personas a las que estamos tratando de formar, ya que sin eso, el objetivo del éxito escolar es inalcanzable.

En estos términos, la uniformidad de las programaciones, con independencia de la materia o el nivel, pueden ser un elemento muy útil de cara a la consecución de este objetivo. Que el alumnado se vaya habituando a trabajar en un mismo formato hará que cada vez se sienta más cómodo y seguro. Además, se trata de un formato claro y transparente a la hora de plantear lo que se le pide y cómo va a ser evaluado. Y que, incluso, lo hace formar parte del proceso de evaluación. Esto permite que se pueda centrar mucho más rápidamente en los contenidos al tener asimilados los mecanismos y rutinas de trabajo. A más largo plazo, también facilita la

transición del alumnado de un curso a otro -incluso aunque cambie de centro- y que el grado de motivación se mantenga en un nivel elevado.

En el ámbito didáctico, el propio planteamiento de las SA abre un camino de integración y mejora de un alumnado mucho más diverso. Al insistir en la diversificación de agrupamientos, metodologías y herramientas y ofrecer al mismo tiempo una vía sencilla de acceso a ellas al profesorado, se está generando un espacio de encuentro con aquel alumnado con capacidades, intereses y habilidades distintas, que no se verá ya tan limitado por esquemas tan rígidos como los que durante años hemos manejado y podrá adquirir los niveles competenciales y de conocimiento que se esperan.

Por otro lado, al trabajar con materiales digitales y dotar al alumnado de medios tecnológicos, se pretende salvar o al menos reducir el impacto de la brecha digital. El acceso a los recursos no puede depender de las posibilidades de las familias y del entorno socioeconómico, y las medidas tomadas hasta ahora no dejaban de ser parches para solucionar situaciones concretas y a corto plazo. En realidad, lo que el sistema tenía que plantearse era cambiar las bases sobre las que estaba asentado y evitar el problema antes de que este llegara siquiera a surgir. El éxito escolar solo puede hacerse realidad desde la igualdad de oportunidades.

1. 3. Procedimiento de trabajo

El programa fue articulado a través de una estructura organizativa dividida en tres niveles: en primer lugar, una Comisión organizadora y de coordinación general, compuesta por miembros de los departamentos de Ordenación, Calidad e Inspección Educativa; en segundo lugar, los Equipos de producción, en los que se distinguía un Coordinador de nivel y después una serie de coordinadores de área o materia, que gestionaban y organizaban el trabajo de los diseñadores; por último, un Equipo de control de calidad y validación final que, en estrecha colaboración con diseñadores y coordinadores, se aseguraban de que los productos finales se ajustaban a los criterios y parámetros establecidos. A partir de ahí, se pasaba a la ya mencionada fase de pilotaje por parte de docentes y Centros seleccionados para su puesta a punto definitiva.

Como ya se ha mencionado, el propósito principal y más visible del Programa Brújula20 era la elaboración de Programaciones Didácticas y Situaciones de Aprendizaje, pero ese no era el único trabajo a realizar. En paralelo, se elaboraban también otros dos documentos:

- Primero, el llamado “Mapa de distribución de criterios”, en el que se ofrecía una panorámica rápida, por materia, de qué criterios se iban abordando en cada SA y si se hacía de un modo completo o parcial. Esto permitía tener una visión clara y sencilla de la propuesta de temporalización de la materia y el estado de desarrollo criterial en cada momento del curso.
- Segundo, el “Mapa general de secuencia de unidades de programación y vinculaciones”. Al inicio de la etapa de diseño, en cada nivel, los coordinadores de materia ponían en común sus propuestas de Programación y SA, para que se pudieran establecer posibles vinculaciones entre materias y avanzar en la línea de interdisciplinariedad que define el Programa. Además de permitir la colaboración entre docentes y ámbitos, el Programa marcaba una serie de hitos anuales vinculados a las redes y objetivos generales de la Consejería de Educación, como el “Día del Consumidor”, el “Día de Canarias” o el “Día Mundial de la Salud”, para que esos aprendizajes fueran abordados de manera integrada desde todas las materias y facilitar así la conexión entre áreas y departamentos.

En paralelo a todo este proceso, se iba realizando la elaboración de los recursos digitales y su integración en distintos entornos virtuales de aprendizaje, enfatizando la importancia de que se tratara siempre de materiales libres de derechos o sujetos a licencias de uso compartido, así como que fueran de fácil acceso y disponibilidad asegurada.

2. EJEMPLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

A continuación, mostraremos un ejemplo de cómo se han llevado a la práctica todos esos planteamientos teóricos que hemos explicado en las páginas anteriores. En este caso, se trataría de una Situación de Aprendizaje (SA) de la materia de Cultura Clásica. A diferencia de lo que

sucede en otras Comunidades Autónomas, en Canarias la asignatura de Cultura Clásica se ofrecía como optativa en los cursos del segundo ciclo de ESO, tanto en 3º como en 4º. La SA que traemos aquí sería una propuesta de trabajo para 4º, de ahí que se corresponda con los parámetros y terminología marcados por la LOMCE.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

1. Coordinando ideas

Esta actividad ocupará tres sesiones dentro de la SA. Tras la actividad de presentación de la materia, será el momento de precisar las coordenadas espacio-temporales en que se movieron las dos civilizaciones objeto de estudio en ella.

En la primera sesión, el/la docente explicará al alumnado en qué consistirá la actividad y la importancia de los contenidos que se tratarán, puesto que no se puede comprender bien el lugar histórico y la influencia posterior de Grecia y Roma sin conocer previamente unos datos básicos de carácter geográfico y temporal. Posteriormente, desgranará los distintos productos (eje cronológico individual) que se realizarán y las herramientas e instrumentos de evaluación (mapas individuales y eje mural). En este momento, aunque siempre habrá que adaptar la disposición al alumnado con el que se cuente, el/la docente dividirá la clase en dos mitades, de las cuales una se centrará en Grecia y otro en Roma. Si el grupo-clase fuera muy grande, la división se puede hacer en cuatro grupos, asignando Grecia a dos de ellos y Roma a otros dos, pero tratando de mantener siempre el equilibrio. A pesar de esta división, el/la docente advertirá de que todos deberán trabajar e investigar sobre las dos culturas para su trabajo individual, aunque solo serán responsables de la elaboración del eje cronológico mural que les haya correspondido.

Una vez hecho esto, comenzará una breve exposición sobre Grecia para que el alumnado pueda comenzar a trabajar. Sobre un eje cronológico dibujado en la pizarra, marcará las principales etapas de la historia de Grecia, desde el periodo Minoico hasta su conquista y conversión en provincia romana. Tras una breve descripción (unos 20 minutos), que deberá servir como guía y punto de partida al alumnado, el/la docente le hará entrega de dos documentos: un listado de nombres -lugares, personajes y acontecimientos históricos relacionados con Grecia-, sobre los que tendrá que buscar información (**Recurso 1**) y un mapa mudo de Grecia (**Recurso 2**), sobre el que tendrá que señalar los lugares del documento anterior.

Para este trabajo será necesario que el alumnado disponga de acceso a recursos TIC, ya sea en el aula (tablets o, en caso de estar permitido, sus

propios dispositivos móviles) o en un aula del centro habilitada para ello. El alumnado tendrá libertad para buscar y seleccionar las fuentes de información, mientras que el/la docente ejercerá en ese tiempo el papel de guía y orientador, supervisando el trabajo. Además, podrá aprovechar para realizar anotaciones y observaciones en su diario, con el fin de tener el mayor número de evidencias posible sobre el trabajo y actitud hacia el trabajo del alumnado. Antes de iniciar la investigación, se recordará que el mapa constituye un instrumento de evaluación, mientras que la información recogida será incorporada al cuaderno personal para completar el eje cronológico individual y servirá para el posterior trabajo en grupos de la última sesión. Además, se le planteará al alumnado la conveniencia de buscar, de cara a ese trabajo final, al menos una imagen representativa de cada etapa de la cultura correspondiente, sea dibujo o fotografía.

La segunda sesión repetirá el esquema de desarrollo de la primera, pero en este caso centrándose en Roma. El/la docente realizará una descripción de las etapas de la civilización romana, apoyándose en un eje cronológico dibujado en la pizarra, desde su fundación por parte de Rómulo hasta la caída de las dos partes en que quedó dividido el Imperio tras la muerte de Teodosio. Nuevamente, la exposición tendrá como objetivo fundamental darle al alumnado un marco general sobre el que trabajar después de forma autónoma. Posteriormente, se le hará entrega al alumnado de dos documentos: un listado de nombres -lugares, personajes y acontecimientos históricos relacionados con Roma-, sobre los que tendrá que buscar información (**Recurso 3**) y un mapa mudo de Roma (**Recurso 4**), sobre el que tendrá que señalar los lugares del documento anterior. La investigación será igualmente libre, con el/la docente de nuevo en el papel de guía y orientador de la tarea. Al igual que en el caso de Grecia, el alumnado podrá completar el trabajo y ampliar su investigación en casa.

La tercera y última sesión servirá para que el alumnado ponga en común los resultados de la investigación y la información y materiales obtenidos. Sobre unas cartulinas que les facilitará el/la docente tendrán

que reflejar de manera completa y atractiva el desarrollo histórico de Grecia o Roma, según el grupo al que pertenezcan. El resultado final será evaluado mediante una rúbrica (**Recurso 5**) quedará expuesto en el aula en un lugar visible de manera que pueda resultar una referencia y herramienta de consulta en cualquier momento, e incluso se pueda completar si se estima oportuno a lo largo del curso. En esta última sesión el alumnado entregará también el mapa individual para que el/la docente puedan evaluarlo, mediante una lista de control (**Recurso 6**). En el momento en que esté evaluado y registrado, se le devolverá al alumnado para que puedan añadirlo a su cuaderno, ya que será una herramienta de trabajo sobre la que se podrá volver a lo largo del curso. Por último de cara a reforzar el proceso de autoevaluación y coevaluación, aunque el modelo de trabajo lo facilite y sitúe al alumnado en todo momento en posición de percibir su trabajo y el del resto del grupo, el/la docente facilitará copia de las rúbricas seguidas para que el alumnado pueda seguirlas y rellenarlas.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Contenidos	Competencias	Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Instrumentos de evaluación
SCU C04 C01	1, 2	1, 2, 3	CD, AA, SIEE, CEC	Observación sistemática Análisis de documentos	Diario de clase del profesorado. Lista de control.	Mapas individuales

SCU C04 C02	3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 7	CL, CD, AA, CEC	Obser vació n sistem ática Análisis de docu mento s	Diario de clase del profesor ado. Rúbrica.	Ejes cronol ógicos mural es de Greci a y Roma
Productos				Tipos de evaluación según el agente		
Ejes cronológicos individuales				Heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación.		
Agrupam ientos	Sesio nes	Recursos		Espacios	Observ aciones	
Trabajo individual (TIND) Grupos heterogén eos (GHET	3	Recurso 1: Documento lugares, nombres y acontecimientos. Grecia. Recurso 2: Mapa mudo. Grecia. Recurso 3: Documento lugares, nombres y acontecimientos. Roma. Recurso 4: Mapa mudo. Roma. Recurso 5:		Aula Aula con recursos TIC Casa	El soporte de los material es que se proporc ionará al alumna do podrá ajustars e al context o y las posibili dades que ofrezca el	
				Actividades complemen tarias y extraescola res		

		Rúbrica eje mural. Recurso 6: Lista de control mapa individual.		Centro, así como de las características y tamaño del grupo.
--	--	--	--	---

2. 1. Recursos y herramientas de evaluación

A modo de ejemplo, se incluye a continuación un ejemplo de recurso con su correspondiente herramienta de evaluación. Se trata en este caso de un mapa mudo de Grecia, sobre el que el alumnado debería localizar los lugares propuestos y una lista de control realizada considerando los contenidos que recoge el criterio de evaluación evaluado.

Recurso 2: Mapa mudo. Grecia.



https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Greece_Pavlopetir_map.png

Recurso 7: Lista de control mapas individuales.

Alumno:	SÍ	NO
Identifica los espacios y puntos geográficos más relevantes de Grecia, ubicándolos en el mapa.		
Identifica los espacios y puntos geográficos más relevantes de Roma, ubicándolos en el mapa.		
Se distinguen con claridad los lugares señalados y sus características.		
Consulta fuentes biográficas y digitales, haciendo uso de las TIC, y con la información recabada elabora el mapa.		
El mapa de Grecia se entrega en la fecha estipulada.		
El mapa de Roma se entrega en la fecha estipulada.		
El trabajo se presenta bien acabado y cuidado.		
Reflexiona y reconoce la relevancia del marco geográfico de Grecia y Roma para su apogeo posterior y su influencia en nuestra cultura, construye un aprendizaje propio y mejora sus capacidades comunicativas.		

CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas de este trabajo hemos pretendido exponer las líneas generales del Programa Brújula20. Del mismo modo que el ámbito sobre el que se aplica, se trata de lo que podríamos definir con el juanramoniano término de “obra en marcha”. No se puede pensar en un proyecto así como en un producto cerrado, no solo por el trabajo continuado de revisión y actualización que se ha realizado, sino porque más allá de las fases previstas, la propia aplicación en las aulas por parte del profesorado supone una transformación continua. Cada docente, cada alumnado, cada Centro generan una versión única y diferente de las programaciones de materia y las situaciones de aprendizaje.

Se trata de un proyecto cuya única pretensión es facilitar la práctica docente y poner a su alcance tanto las innovaciones en metodologías educativas como los recursos tecnológicos para llevarlas a la práctica. Sin imponer en ningún momento su uso, el objetivo es acercar verdaderamente, por primera vez, un cambio de paradigma educativo a sus principales protagonistas: docentes y alumnado. Siguiendo la máxima socrática que une de manera inextricable conocimiento y libertad, solo si aquellos que participan del proceso de aprendizaje y enseñanza lo sienten como algo cercano y no hostil será posible avanzar hacia un modelo nuevo que responda verdaderamente a los retos que supone la educación en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, Nieves (2016). *Evaluación: técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación (Anexo 7)*, La Gomera, CEP.

Alcalá, Nieves (coord.) (2017). *Métodos, Técnicas y Modelos de Enseñanza*, La Gomera, CEP.

García Fraile, J. A., y Sabán Vera, C. (coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la formación basada en competencias*, Barcelona, Davinci.

López Rupérez, F. (2022). “El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE | The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE”, *Revista Española de Pedagogía*, 80, pp. 161-174.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson.

Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J. A. (2006). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson.