

A modo de conclusión

Este proyecto ha respondido a la hipótesis de que algunas prácticas pueden cambiar, si son sistemáticamente identificadas, planificadas, desarrolladas y evaluadas. Se enmarca dentro de lo que debiera ser, el proceso natural de desarrollo personal y profesional de un docente. La acción educativa clave ha sido la autoevaluación natural y formativa de la enseñanza, que toma como referencia el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Se tomó como objetivo del cambio didáctico desarrollar, en la asignatura “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, del MESOB, una enseñanza que permita que los estudiantes elaboren, mejor y más formativamente que en los cursos inmediatamente anteriores, una programación didáctica de calidad (correctamente hecha, sin errores graves, inclusiva y creativa), para un curso libremente elegido por ellos de ESO/Bachillerato. Esta pretensión se desdobló en dos más específicas: (1) Reconocer condicionantes y aspectos mejorables asociados a la enseñanza de la elaboración de la programación didáctica para ESO o Bachillerato realizada con anterioridad, y (2) Sistematizar respuestas o alternativas que se traduzcan en acciones didácticas que mejoren la enseñanza de este docente, con referencia al objeto de cambio evolutivo indicado.

La planificación, desarrollo y evaluación del proyecto han identificado esos o gran parte de esos condicionantes, y se han articulado y desdoblado alternativas que han propiciado en los tres grupos de alumnos programaciones didácticas innovadoras, inclusivas y de mayor calidad que en cursos pasados. Las mejoras del proceso y del producto se han traducido en la satisfacción analítica, no sólo del docente, sino también de los estudiantes, tal y como reflejan los cuestionarios *ad hoc* (apartado “Evaluación final de las percepciones y valoraciones de los estudiantes” y Anexo 7), la entrevista y los relatos recogidos. Los testimonios de la mayoría de los estudiantes pueden sintetizarse en:

- a) Experiencia formativa valiosa y difícil.
- b) Ha requerido un tiempo relativamente alto, en trabajo no presencial, dentro, no obstante, de los créditos ECTS correspondientes al bloque.
- c) Por su naturaleza profesionalizante, la programación didáctica es una tarea vinculable, en mayor medida, al Prácticum del Módulo Genérico.

- d) La motivación por la tarea ha sido adecuada.
- e) La metodología empleada –basada en proyectos didácticos- ha sido satisfactoria.
- f) Los trabajos en equipo han sido un factor metodológico bien valorado, además de coherente, profesionalizante y conveniente para el desarrollo de múltiples competencias asociadas a esta tarea.
- g) Las exposiciones docentes, incluidas las presentaciones, han sido factores de metodología claves.
- h) Los recursos didácticos accesibles de consulta y apoyo parecen haber jugado un papel motivador y orientador durante todo el proceso didáctico. Particularmente, el documento estructurante (Anexo 3) y de preguntas frecuentes (Anexo 4) han sido apoyos especiales para algunos alumnos con más dificultades comprensivas.
- i) La ayuda docente a través de las tutorías presenciales y *on line*, correo electrónico, etc. ha sido valorada positivamente, tanto emocional como cognoscitivamente, por no pocos grupos, y ha sido clave para la mejora de la comunicación educativa.

Para la mejora de la enseñanza el próximo año, se propone mantener los cambios desarrollados en este curso y añadir alguno más. El principal será transformar la enseñanza de una sección de la asignatura en enseñanza invertida (Lage, Platt y Treglia, 2000). La idea es lograr tres cosas con ello que los propios estudiantes demandan: por un lado, ganar tiempo. En segundo lugar, realizar más trabajo práctico en el aula y socializar procesos y resultados. En tercer término, traer ejemplos prácticos (programaciones reales), para los intercambios de contenidos diversos, sobre partes específicas de la programación didáctica.

El balance formativo, para este profesor, es positivo, en la medida en que cualquier cambio perfectivo lo es, por definición. Pero discrepa en el modelo de formación-cambio de la UAM, por cuatro razones destacadas: es individual, lineal (sentido único), responsivo, impermeable a formación pedagógica-didáctica previa –por ejemplo, no retoma, ni quiere hacerlo, o hace caso omiso del conocimiento sobre el cambio didáctico de quienes tienen la formación, el cambio educativo, la innovación y la mejora como objetos de estudios desde

hace casi treinta años-, incide en algunos participantes más creativos como inhibidor de la innovación, y, finalmente, no resuelve el problema de la falta de formación didáctica y sistemática del docente universitario o “cara dura de la universidad” (Herrán, 2001).

El sistema de formación-cambio UAM es criticable, analíticamente, desde, prácticamente, todos sus elementos: condicionantes del cambio, enfoque del cambio, planificación del cambio, proceso formativo (objetivos, contenidos), selección de acciones formativas, selección de formadores para el cambio didáctico, metodología didáctica para el cambio en la enseñanza, contenido o tema de cambio, razón o motivación del cambio, sujeto de cambio (alumnado), grupos formativos de cambio, proceso de cambio, organización del proceso de cambio, la formación para el cambio, potencial formativo del cambio, tutoría-dirección académica en el proceso de cambio, tribunal encargado de valorar el cambio, competencias asociadas, etc.

Para un replanteamiento de la formación-innovación y cambio en la UAM no vendría mal la apertura de un debate universitario, más allá del ego y más acá de los prejuicios. Esto es, no tanto apoyado en la tradición, en el modo en que se han hecho las cosas, el sesgo científico o en la ocurrencia, sino basado en el conocimiento cabal, la máxima pertinencia e idoneidad epistemológica de los departamentos (Departamento de Pedagogía y de didácticas específicas, en el ámbito aplicado) cuyos objetos de estudio son la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la innovación didáctica, la investigación educativa y el desarrollo profesional de los docentes, como ocurre en la inmensa mayoría de las universidades españolas.

En otro orden de cosas, y ya sobre la asignatura y el master en cuestión, es imprescindible emprender el proceso de cambio de la obsoleta Memoria de Verificación del Título, sin cuya rectificación será más difícil que lo planificado, lo desarrollado y lo evaluado favorezcan la formación de futuros profesores de Secundaria y Bachillerato.