

Facultad de Formación de Profesorado y Educación



CAMBIO DOCENTE

Dr. Agustín de la Herrán Gascón
Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid

editorial
redipe © 2022

Título original:

CAMBIO DOCENTE

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid

ISBN: : 978-1-957395-04-3

Primera edición, Abril 2022

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

© de la ilustración de la cubierta

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano
Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y
Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia

Printed in Cali, Colombia



Facultad de Formación de Profesorado y Educación

CAMBIO DOCENTE

Proyecto de cambio didáctico

“Cambio docente centrado en la elaboración
de una programación didáctica para ESO/Bachillerato”

Asignatura (bloque):

“Didáctica, currículo y Organización Escolar”

Materia: “Procesos y contextos educativos”

Título:

Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB)

por

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid, 2 de febrero de 2022

ÍNDICE

RESUMEN	PAG. 7
PALABRAS CLAVES	8
ABSTRACT	9
KEY WORDS	9
INTRODUCCIÓN	9
I CONDICIONANTES DEL PROYECTO DE CAMBIO DIDÁCTICO	13
1. A modo de introducción	13
2. Contexto académico	14
2.1 La Universidad Autónoma de Madrid	14
2.2 El Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB)	16
2.3 El módulo genérico, la materia “Procesos y contextos educativos” y el bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”	31
3. Contexto personal	41
3.1 Estudiantes del MESOB	41
3.2 El profesor del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”	50
4. Contexto formal	54
II ACCIONES DOCENTES PARA EL CAMBIO DIDÁCTICO	57
1. A modo de introducción	57
2. Bases funcionales del cambio didáctico	59
2.1 Evaluación inicial de la enseñanza: diagnóstico e intervención didáctica prevista	59
2.2 Acciones didácticas concretas del proyecto de cambio	66

III EVALUACIÓN FINAL DEL PROCESO DE CAMBIO DIDÁCTICO	75
1. A modo de introducción	75
2. Evaluación final de la metodología didáctica estructurante	77
3. Evaluación final de las programaciones didácticas	80
4. Evaluación final de las percepciones y valoraciones de los estudiantes.....	88
5. Evaluación final del proyecto de cambio didáctico, desde las competencias planificadas	100
 A MODO DE CONCLUSIÓN	 104
 ANEXOS	 107
Anexo 1: Ejemplo de informe de seguimiento del proceso de elaboración de la programación didáctica, por parte de un equipo de trabajo	107
Anexo 2: Rúbrica orientativa para la evaluación de las programaciones didácticas	109
Anexo 3: Documento-guía de propuesta de una programación didáctica.....	111
Anexo 4: Preguntas frecuentes sobre la programación didáctica (y sobre otros temas limítrofes)	115
Anexo 5: Cuestionario de la “Evaluación en un minuto”	121
Anexo 6: Cuestionario de evaluación final	123
Anexo 7: Testimonios del resto de cuestionarios	131
Anexo 8: Valoración de experto externo de la primera programación didáctica entregada en el curso 2020/21, en el marco de la asignatura “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, del MESOB	141
Anexo 9: Relatos de aprendizaje en la tarea	145
Anexo 10: Guía docente de Procesos y contextos educativos (curso 2021/22).....	151
 REFERENCIAS	 163

RESUMEN

El proyecto de cambio docente se enmarca en la auto evaluación formativa de la enseñanza de este profesor. El objetivo formal del proyecto ha sido implementar un cambio didáctico con relación a la enseñanza realizada con la misma asignatura del curso anterior y tomando como referencia la formación recibida en los cursos de formación continua realizados durante los años anteriores. Aunque incluya iniciativas innovadoras, el propósito no ha sido la innovación en primer plano, sino la mejora de la calidad de la enseñanza y de la formación. Se aplica a la elaboración de la programación didáctica para Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, en el bloque (coloquialmente llamado 'asignatura') "Didáctica, currículo y Organización Escolar", incluido en la asignatura "Procesos y contextos educativos", del Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo sustantivo del cambio docente es desarrollar una enseñanza que permita que los estudiantes participantes elaboren una programación didáctica de calidad, para un curso de Educación Secundaria Obligatoria/Bachillerato, en el contexto curricular anterior: bloque "Didáctica, currículo y Organización Escolar", del Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los participantes fueron los estudiantes de los grupos 10, 616, 11 y 15, del turno de mañana del bloque "Didáctica, currículo y Organización Escolar", del Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El balance final del proceso apunta a una enseñanza y aprendizaje razonablemente formativos, tanto para el profesor como para los estudiantes, con algunos aspectos a mejorar, de cara al siguiente curso.

Palabras clave

Proyecto de cambio didáctico, enseñanza, aprendizaje, formación, Didáctica General, formación continua del profesorado universitario, autoevaluación de la enseñanza, programación didáctica

Abstract

The teaching change project is part of the formative self-evaluation of this teacher's teaching. The formal objective of the project has been to implement a didactic change in relation to the teaching carried out with the same subject in the previous year and taking as a reference the training received in the continuous training courses carried out during the previous years. Although it includes innovative initiatives, the purpose has not been innovation in the foreground, but rather the improvement of the quality of teaching and training. It is applied to the elaboration of didactic programming for Compulsory Secondary Education or Baccalaureate, in the block (colloquially called 'subject') "Didactics, curriculum and School Organisation", included in the subject "Educational Processes and Contexts", of the University Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, of the Autonomous University of Madrid. The substantive objective of the teaching change is to develop a teaching that allows the participating students to elaborate a quality didactic programme for a course of Compulsory Secondary Education/Baccalaureate, in the previous curricular context: block "Didactics, curriculum and School Organisation", of the University Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. The participants were the students in groups 10, 616, 11 and 15, of the morning shift of the block "Didactics, curriculum and School Organisation", of the University Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. The final balance of the process points to a reasonably formative teaching and learning, both for the teacher and the students, with some aspects to improve, with a view to the next course.

Key words

Didactic change project, teaching, learning, training, General Didactics, in-service training for university teachers, self-assessment of teaching, didactic programming.

Introducción

Este proyecto identifica, define respuestas, aplica y evalúa una propuesta de cambio didáctico. Específicamente, se centra en lo que se estima que está dificultando y puede propiciar que, en el bloque (coloquialmente llamado 'asignatura') "Didáctica, currículo y Organización Escolar", de la asignatura "Procesos y contextos educativos", del "Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato" (en adelante, MESOB), de la Universidad Autónoma de Madrid, el alumnado alcance de manera más eficiente y eficaz los objetivos de aprendizaje formativo, desde la atención profesional de lo que se intenta mejorar.

El proyecto se centra en la definición de lo que se considera, a la vez, problema y propuesta de mejoramiento. El objeto de cambio no equivale, aquí, sobre todo, a una innovación educativa o a algo que no funciona. Tampoco a una complicación o una situación negativa que lastra la calidad o bondad de la enseñanza. Más bien, responde a un reto libremente definido, a una pregunta o a una propuesta de cambio evolutivo en el quehacer de este docente, con dos fases que pueden reconocerse: desempeoramiento relativo de lo que es reparable, dentro de la normalidad, y mejora de lo que, yendo moderadamente bien, puede y debe optimarse, desde el compromiso profesional con los estudiantes por venir y con la institución (Universidad Autónoma de Madrid), dentro del campo técnico. Es decir, sin entrar en bucles sin sentido de cambio por el cambio, ni abundar en la obsesión o en el prurito u otras formas de necesidad.

La propuesta es compatible y se inscribe en las competencias previstas para el Título Propio de Experto o Experta en Docencia Universitaria, en cuyo marco este proyecto se desarrolla, y que son las siguientes:

Generales:

1. Desarrollar un estilo de docencia propio y versátil de modo que se adapte a las características de cada grupo.
2. Adaptar su forma de impartir la docencia a las nuevas necesidades, marcadas tanto por los estudiantes como por los cambios normativos y del entorno, y a los recursos disponibles.
3. Ser capaz de afrontar nuevos retos tanto en la docencia como en la gestión y en la investigación.
4. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo y los resultados de los estudiantes.
5. Diseñar entornos de aprendizaje dinámicos y participativos, que favorezcan la asimilación de contenidos y competencias.

Específicas:

1. Resolver problemas que surjan en el aula.
2. Utilizar las nuevas tecnologías como herramienta docente.
3. Llevar a cabo una comunicación eficaz.
4. Conocer la normativa que regula los derechos y deberes de los docentes y de los estudiantes en términos de producción intelectual y protección de la propia imagen.
5. Diseñar diferentes tareas e instrumentos que impliquen al alumno activamente en su aprendizaje y faciliten su evaluación.

El proyecto se planificó al finalizar el curso 2020/21 y se desarrolló y evaluó en el primer cuatrimestre del curso 2021/22. El proceso correspondiente se incluye en el marco de la una evaluación formativa de la enseñanza, con un plus de auto exigencia y atención al propio quehacer aplicado al objeto de cambio docente, lo que es positivo, *a priori*. Se entiende como “evaluación formativa” una clase de evaluación didáctica que, desde el criterio función, sentido y finalidad, se apoya en la observación sistemática de lo que ocurre y se orienta al cambio de la enseñanza y la ayuda u orientación al alumno (Herrán, 2014c).

El objetivo sustantivo del cambio didáctico es que este profesor desarrolle, 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.

Este objetivo de cambio docente se concreta en dos objetivos más específicos:

1. Reconocer condicionantes y aspectos mejorables asociados a la enseñanza de la elaboración de la programación didáctica para ESO o Bachillerato realizada con anterioridad.
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.

Desde los objetivos anteriores, el proyecto se desarrolla desde tres líneas básicas de acción educativa, siempre referidas al ámbito de la elaboración de la programación didáctica para ESO y Bachillerato, desde la asignatura del MESOB “Didáctica, currículo y Organización Escolar”:

1. Análisis de condicionantes que afectan a la enseñanza de la elaboración de la programación didáctica.
2. Definición del cambio docente, o precisión de las acciones didácticas que este docente va a seguir con el fin de mejorar su enseñanza.
3. Evaluación final del proceso de cambio didáctico.

CONDICIONANTES DEL PROYECTO DE CAMBIO DIDÁCTICO

1. **A modo de introducción**

El proceso de cambio está condicionado, principalmente, por siete factores o ingredientes activos, que afectan al cambio didáctico preciso:

1. El modelo de cambio docente subyacente en el curso de formación continua “Bases para la elaboración y puesta en práctica de un proyecto de cambio docente”, previo a la presentación de este proyecto.
2. El modelo de plan conducente al Título Propio de Experto o Experta en Docencia Universitaria, que incide en su estructura y contenido, como referente formal.
3. La estructura y requisitos de memoria de verificación vigente de la titulación (Universidad Autónoma de Madrid, 2021).
4. La guía docente de la asignatura “Procesos y contextos educativos” (Anexo 10).
5. El entorno formativo de enseñanza-aprendizaje.
6. Los estudiantes que participan en la comunicación educativa, y
7. El profesor responsable de la asignatura “Procesos y contextos educativos” y docente del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”.

En las siguientes páginas, se revisarán los más pertinentes asimilables al proyecto de cambio.

2. Contexto académico

El contexto académico o curricular es un factor organizativo determinante de la enseñanza. De aquí que sea imprescindible definirlo. También es un factor relevante para el aprendizaje y formación de los estudiantes, tanto desde el punto de vista motivacional actual como mediato. No en balde, los estudiantes confían —o necesitan confiar— en la Universidad Autónoma de Madrid, la titulación, el docente, etc., como elementos que van a propiciar su formación profesional inicial, cuya naturaleza, profundidad y alcance en general desconocen, en el momento de matricularse. El contexto académico de la enseñanza se describe, someramente, a modo de una cebolla, como hojas o capas sucesivamente más concretas, desde la universidad hasta la asignatura.

2.1 *La Universidad Autónoma de Madrid*

La Universidad Autónoma de Madrid (2021a) es una universidad con varias características relevantes:

- Es moderna y está volcada en la formación integral de sus estudiantes. Según el ranking de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) (<https://www.fundacioncyd.org/>), ha sido considerada primera universidad española en Enseñanza y Aprendizaje y segunda en Rendimiento.
- Está preocupada por el medioambiente y orgullosa de su trabajo por alcanzar un campus medioambientalmente sostenible. Según UI Greenmetric Ranking of World Universities 2018, está entre las 60 universidades más sostenibles del mundo.
- Es una universidad española de referencia, desde el punto de vista investigador.
- Cuenta en su campus con diversos institutos universitarios de investigación propios y otros en colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Es pionera en el trabajo de acción solidaria y cooperación, trabajo con ONGs, etc. Los titulados de la UAM cuentan con un elevado nivel de inserción laboral: un 90% de los que han buscado un empleo lo han encontrado, y en un tiempo promedio de 4 meses y medio.
- Cuenta con un Foro de empleo que se ha convertido en el Foro Universitario de Empleo con más empresas e instituciones participantes. El MESOB cuenta con un elevado nivel de inserción laboral y prepara a través de sus contenidos, para las oposiciones.
- Es una universidad emprendedora en muchos aspectos; uno de los más importantes es el de creación de empresas. Es la universidad española pionera en este aspecto; cuenta con el Centro de Iniciativas Emprendedoras CIADE-UAM para la ayuda en la creación de empresas y desde la fundación del mismo se ha participado en la creación de más de 170 empresas.
- Tiene relaciones de intercambio internacional con las mejores universidades del mundo, por ejemplo, en el programa ERASMUS de intercambio con universidades de Europa, más de 1000 estudiantes de la Autónoma disfrutaron de estancias académicas. También hay relaciones de privilegio con diversas universidades latinoamericanas.
- Preocupada por la sociedad a la que pertenece, la UAM mantiene fuertes relaciones de colaboración con Ayuntamientos, Instituciones y Empresas, para lo cual ha suscrito numerosos convenios y acuerdos marco de colaboración.
- Cuenta con numerosas actividades culturales, incluyendo cursos de verano y de humanidades contemporáneas. Posee el ciclo de conciertos organizados por universidades más antiguo y prestigioso y que tiene lugar todos los años en el Auditorio Nacional de Música.
- Posee múltiples instalaciones deportivas, incluyendo piscinas cubierta y descubierta. La UAM organiza diversas competiciones internas e interuniversitarias y sus estudiantes son campeones universitarios en diversas disciplinas. Forma parte del programa de Deportistas de Alto Nivel financiado por el Consejo Superior de Deportes. También hay relaciones de privilegio con diversas universidades latinoamericanas.

- La UAM cuenta con varios tipos de becas, las cuales son tramitadas por la Sección de becas y ayudas al estudio, que tienen cabida en el Máster. La UAM apuesta por la Formación del Profesorado desde diversos títulos impartidos de forma presencial. El MESOB es uno de ellos.

El ranking QS, de referencia en la comunidad educativa, clasifica a las 1.000 mejores universidades del mundo. Su metodología está basada en seis indicadores de referencia (Reputación académica, reputación del empleador, ratio profesor/estudiante, citas de trabajos de investigación publicados, proporción de profesores internacionales y proporción de estudiantes internacionales).

Según la consultora de Educación Quacquarelli Symonds, la UAM se sitúa, por segundo año consecutivo, en el QS World University Rankings 2020, entre las 200 mejores universidades del mundo (192), la tercera de España -por detrás de la Universidad de Barcelona (165) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (188) y la primera de Madrid. Está entre las 100 universidades europeas más prestigiosas (84). A nivel mundial, el ranking es liderado por el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), por octavo año consecutivo.

Los dos indicadores por en los que la UAM obtiene mejores resultados son Reputación entre los empleadores y Reputación académica, algo que coincide con los datos de inserción laboral, que rondan el 85% en la actualidad. En los últimos años, ha mejorado en producción científica, por el número de citas de trabajos de investigación publicados.

2.2 ***El Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB)***

La UAM es de las pocas universidades que ofertan las 14 especialidades en el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB). Normalmente, recibe cerca de 1000 solicitudes anuales, para matricularse en alguna de las 280 plazas disponibles. A lo largo de los años, el proyecto ha alcanzado cierta estabilidad institucional. En 2014/15 el título se evaluó y salió reforzado.

La siguiente información se basa, en su mayor parte, en la Memoria de Verificación del Título “Master Universitario en Formación de Profesorado de

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato” (Universidad Autónoma de Madrid, 2021c), que concreta los elementos curriculares básicos en que se ha de basar la guía docente de la asignatura. El MESOB es una titulación que, en razón a su régimen legal (Resolución de 17 de diciembre de 2007, BOE de 21 de diciembre de 2007; Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 de diciembre de 2007), habilita para el ejercicio de profesiones reguladas, concretamente, para la docencia en Educación Secundaria, tanto obligatoria como voluntaria. Pertenece a la rama de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas (ISCED¹ 1: Formación de docentes: ICED 2: Ciencias de la Educación).

Se implantó en la UAM en el curso 2009-2010. El centro responsable del título es la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Algunas especialidades se desarrollan en otras facultades: Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y Facultad de Filosofía y Letras. El tipo de enseñanza que desarrolla es presencial. El contenido de la Memoria de Verificación afecta tanto a la Universidad Autónoma de Madrid como al Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Madrid), adscrito a la UAM. Su duración es de 60 ECTS, con precio público. El número mínimo de ECTS, según matrícula y curso, es de 24 para estudiantes a tiempo parcial y de 36 para estudiantes a tiempo completo. El plan de estudios del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid (2014) se distribuye como sigue:

TABLA I. Plan de estudios del MESOB-UAM

Plan de estudios		Créditos ECTS
Módulo genérico	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
	Procesos y contextos educativos	6
	Sociedad, familia y educación	4
	Total créditos módulo genérico (obligatorio)	14

¹ Siglas en inglés de: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/clasificaciones/cine2011.html>

Módulo específico	Complementos para la formación disciplinar	10
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	4
	Total créditos módulo específico (especialidades)	26
Módulo Prácticum	Prácticas externas	14
	Trabajo fin de master	6
Total créditos máster		60 ECTS

Fuente: Universidad Autónoma de Madrid (2014)

- Créditos obligatorios: 14 ECTS.
- Créditos optativos: 26 ECTS.
- Créditos de prácticas externas: 14 ECTS (Prácticas del Módulo Genérico y del Módulo Específico).
- Créditos de trabajo fin de **máster: 6 ECTS.**

Las 14 especialidades ofertadas por el MESOB en el curso 2021/22 son:

- Dibujo.
- Educación Física.
- Francés.
- Griego y Latín.
- Inglés.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Música.
- Orientación Educativa.
- Administración de Empresas y Economía.
- Biología y Geología.
- Filosofía.
- Física y Química.
- Geografía e Historia.
- Matemáticas.

Con carácter general, los itinerarios didácticos están diseñados para estudiantes procedentes de las titulaciones de los mismos ámbitos de conocimiento. No obstante, un estudiante puede cursar un itinerario de especialización diferente al de su formación de Grado, si la Comisión de Coordinación del Máster y el Coordinador del itinerario han valorado favorablemente su CV y, en su caso, ha realizado una prueba oral o escrita. En ese caso, una vez admitido, tendrá que matricularse de los complementos de formación específica que determine la comisión. En cualquier caso, será común para todos los itinerarios realizar 10 ECTS de prácticas externas.

Las clases se imparten, con carácter general, en español, y en inglés y francés, en las materias de las especialidades didácticas de Lenguas Modernas.

Existe la posibilidad de obtener Doble Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad en Francés) y Estudios Internacionales Francófonos.

La titulación oferta 30 plazas para la especialidad de Orientación Educativa y 240 para el resto de especialidades. Se establece el número de estudiantes por especialidad, lo que posibilita una comunicación didáctica en mejores o peores condiciones, en cuanto a la ratio. En el Módulo Específico, no puede ser superior a 30, pero en el Módulo Genérico, donde se contextualiza este proyecto, los grupos son de 50-55 estudiantes por aula, aproximadamente. Los grupos de tarde, pueden estar más próximos a 50 y los de mañana, a 55.

La formación teórico-práctica del Máster se refuerza con la realización de las Prácticas externas y la presentación del Trabajo de Fin de Máster, dirigido por docentes del Módulo específico. Se busca estrechar lazos epistémicos o formativos, en cada estudiante, entre la parte académica, la realidad de las instituciones educativas y la innovación e investigación desde una perspectiva práctica docente (Stenhouse, 1987, 1992).

Las prácticas están diferenciadas o asociadas a los dos módulos formativos y se desdoblán en dos asignaturas: Prácticum del Módulo Genérico y Prácticum del Módulo Específico. Los dos periodos de prácticas se realizan en la parte final de los dos módulos. Todas las prácticas se realizan en institutos o

colegios seleccionados y de calidad. Desde el inicio de su implantación y siendo conscientes de su relevancia, la UAM se ha preocupado por crear y cuidar la formación de una red de centros para de las prácticas del título. En la actualidad, el MESOB cuenta con una red suficiente de centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de calidad en toda la Comunidad de Madrid, que cada año continúa o se amplía, con garantías de calidad. Los centros se distribuyen por los distintos municipios de distintas zonas, y colaboran en la formación de los futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sin ánimo de lucro.

En razón a su régimen legal (Resolución de 17 de diciembre de 2007, BOE de 21 de diciembre de 2007; Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 de diciembre de 2007), el MESOB habilita para el ejercicio de profesiones reguladas. Concretamente, para la docencia en Educación Secundaria, tanto obligatoria como voluntaria. Para el ejercicio de esta profesión, se requiere estar en posesión de lo que, en terminología comunitaria, se denomina 'paquete formativo' habilitante.

Estaría compuesto por el MESOB más el título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Graduado de los egresados. Un Diplomado, como titulado de primer ciclo, tendría acceso al Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero esa titulación no le permitiría el ejercicio de la profesión, en el ámbito público ni en el privado, hasta que no completara el requisito del paquete formativo habilitante.

Como todos los másteres universitarios, según la legislación española, el MESOB otorga un nivel académico MECES 3, es decir, acceso a estudios de Doctorado. Este dato es relevante, en cuanto a la motivación y orientación personal de algunos estudiantes con una motivación particular.

El objetivo general del Máster es desarrollar en los estudiantes las capacidades requeridas para el ejercicio especializado de las profesiones reguladas de Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Además, a través del título, se pretende:

- Conjugar una formación multidisciplinar y generalista con una formación especializada, lo que se refleja en los distintos itinerarios formativos previstos.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo.
- Conocer los contenidos de las materias correspondientes a la especialidad cursada y saber enseñarlos de manera adecuada.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente.
- Fomentar la capacidad de adaptarse a contextos y ámbitos diversos.
- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas activas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.
- Ser capaz de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Potenciar la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En la Memoria de Verificación del Título (Universidad Autónoma de Madrid, 2021c) figuran las siguientes competencias:

- **Competencias básicas**

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio

CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

- **Competencias generales**

GI1 - Conocer los contenidos curriculares de las materias, relacionadas con la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

GI2 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

GI3 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

Glp1 - Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con los otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten, la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

Glp2 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Glp3 - Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

GS1 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

GS2 - Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las materias propias de la especialización cursada.

GS3 - Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la aplicación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar

metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

GS4 - Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que facilite la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

GS5 - Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

GS6 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

GS7 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

GS8 - Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

- **Competencias transversales**

T1 - Capacidad de análisis y síntesis

T2 - Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica

T3 - Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, profesional y social

T4 - Disposición para la organización y planificación

T5 - Capacidad de gestión, análisis y búsqueda de información de fuentes diversas

T6 - Capacidad para el autocontrol y la motivación

T7 - Capacidad para la comunicación y el trabajo en equipo

T8 - Habilidad para la utilización de las tecnologías de la información y comunicación

T9 - Capacidad para la utilización de la lengua inglesa

- **Competencias específicas**

E1 - Conocer el valor formativo y cultural de materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en la enseñanza secundaria.

E2 - Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para transmitir una visión dinámica de las mismas.

E3 - Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

E4 - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

E5 - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

E6 - Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo

E7 - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

E8 - Conocer los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje

E9 - Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones

E10 - Comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje

E11 - Conocer la evolución histórica de la familia, su función educadora y su incidencia en la educación y en el respeto de la igualdad, los derechos y las libertades

E12 - Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que pueda requerir la profesión docente.

E13 - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

E14 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

E15 - Desarrollar y aplicar metodologías didácticas grupales y personalizadas adaptadas a la diversidad de los estudiantes y a las exigencias de las materias

E16 - Adquirir habilidades sociales en la relación y la orientación familiar

E17 - Conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas

de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y orientación académica y profesional.

E18 - Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.

E19 - Integrar la formación en comunicación audiovisual, informática y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

E20 - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad.

E21 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

E22 - Analizar los componentes estructurales y dinámicos del centro educativo como organización.

E23 - Contribuir a procesos de desarrollo de la profesión y la materia a través de su participación en comunidades de enseñanza-aprendizaje y en la planificación colegiada del Centro docente

E24 - Conocer las características psicopedagógicas de los alumnos para poder evaluarlos y emitir los informes que se requieran

E25 - Conocer las medidas de atención a la diversidad que se pueden adoptar para poder realizar el asesoramiento necesario en cada caso

E26 - Analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación, personal, académica y profesional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar

E27 - Desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos

E28 - Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado

En la Memoria de Verificación del Título (Universidad Autónoma de Madrid, 2021c) figuran las siguientes actividades formativas:

- Trabajo autónomo del estudiante: Búsqueda de información, preparación de exposiciones y preparación de la evaluación. Realización de trabajos por parte de los alumnos/as sobre investigación bibliográfica, comentario de artículos o de libros y presentación audiovisual de proyectos individuales o en

pequeño grupo; elaboración de materiales didácticos a partir de salidas extra aula; elaboración individual de un proyecto curricular sobre la asignatura, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso

- Clases presenciales (en aula u *on-line*): presentación audiovisual a nivel teórico, en el aula, de los conceptos y procedimientos propios de la asignatura; actividades en el aula, exposición de trabajos sobre investigación bibliográfica, comentario de artículos o de libros y presentación audiovisual de proyectos individuales o en pequeño grupo, salidas extra aula para realizar actividades en la naturaleza, en museos o en exposiciones y tutorías programadas. En el formato semipresencial se considerarán clases presenciales todas las horas de dedicación en plataforma con materiales y actividades dirigidas por el profesor.
- Visitas colectivas y excursiones.
- Realización del examen final.
- Estudio personal y preparación del examen.
- Actividad supervisada: prácticas de observación y de actuación en el Centro de Educación Secundaria, Tutorías especializadas: colectivas e individuales.
- Actividad dirigida: seminarios, debates sobre propuestas didácticas, etc.
- Preparación, elaboración y defensa de la memoria del Trabajo fin de Máster y, en su caso, participación en seminarios u otras actividades apropiadas para la preparación y la realización del TFM
- Presentación en el aula, en clases participativas, de conceptos y procedimientos asociados a las materias
- Realización de prácticas individualmente y en grupo (Análisis de casos y entrevistas; Análisis crítico de documentos educativos institucionales: currículo, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Programación General Anual)
- Tutoría individual y grupal.
- Trabajo autónomo del estudiante, búsqueda de información, preparación de exposiciones y preparación de la evaluación.

- Clases presenciales: presentación audiovisual a nivel teórico, en el aula, de los conceptos y procedimientos propios de la asignatura; actividades en el aula, exposición de trabajos sobre investigación bibliográfica, comentario de artículos o de libros y presentación audiovisual de proyectos individuales o en pequeño grupo, salidas extra aula, para realizar actividades en la naturaleza, en museos o en exposiciones y tutorías programadas.
- Tiempo no presencial: realización de trabajos por parte de los alumnos/as sobre investigación bibliográfica, comentario de artículos o de libros y presentación audiovisual de proyectos individuales o en pequeño grupo; elaboración de materiales didácticos a partir de salidas extra aula; elaboración individual de un proyecto curricular sobre la asignatura, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.
- Preparación de materiales para actividades en el aula y la preparación de una prueba objetiva global (test).
- Clases presenciales: presentación audiovisual a nivel teórico, en el aula, de los conceptos y procedimientos propios de la asignatura; actividades de aula, exposición de trabajos sobre investigación bibliográfica, comentario de artículos o libros, y presentación audiovisual de proyectos individuales o en pequeño grupo por el alumnado; salidas extra aula para realizar actividades en la naturaleza o en museos; y tutorías en grupo e individuales.
- Tiempo no presencial: lecturas y búsqueda de información para la realización de trabajos por parte del alumnado sobre: investigaciones bibliográficas, comentario de artículos o libros, y desarrollo de proyectos individuales o en pequeño grupo; elaboración de materiales didácticos a partir de las salidas extra aula; elaboración individual de un proyecto curricular (programación) sobre una asignatura/nivel, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.
- Clases presenciales: exposición teórica, en el aula, de los conceptos y procedimientos propios de la asignatura; actividades de aula y presentación trabajos y proyectos individuales o en pequeño grupo realizados por el alumnado; y tutorías programadas
- Tiempo no presencial: realización de trabajos y desarrollo de proyectos individuales o en pequeño grupo; elaboración individual de un proyecto

de investigación sobre una asignatura/nivel, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.

- Clases presenciales: teoría, prácticas y tutorías programadas.
- Trabajo personal del estudiante.
- Preparación de la evaluación.
- Actividades Presenciales: Clases teóricas, Clases prácticas y seminarios, Tutorías.
- Actividades no presenciales: Lecturas, búsqueda de información, trabajo en grupo: elaboración y discusión, preparación de exposiciones, realización de comentarios
- Actividad presencial: asistencia a clase teóricas y prácticas, tutorías de seguimiento, presentación de trabajo y realización del examen final.
- Audiciones y visionados.
- Tutoría individual y grupal (presencial u online) via correo, foro o videoconferencia
- Realización de prácticas individualmente.
- Realización de prácticas individualmente y en grupo (análisis de casos y entrevistas; Análisis crítico de documentos educativos institucionales: currículo, Plan de atención a la diversidad, Plan de Acción Tutorial, Programación General Anual).

Las metodologías docentes propuestas son las que siguen (Universidad Autónoma de Madrid, 2021c):

- Salidas, visitas y excursiones: Paseos y recorridos urbanos, visitas a museos y exposiciones temporales y excursiones geográficas.
- Trabajo personal del alumno: trabajo autónomo del alumno, pero académicamente dirigido por el profesor a través de las tutorías: programadas o no, presenciales o a distancia, individuales o en grupo, mediante el cual el alumno realiza diversas actividades y trabajos que le permiten adquirir las destrezas y competencias propias de esta asignatura.

- Clases presenciales obligatorias.
- Trabajos individuales.
- Clases teóricas: exposiciones a cargo del profesor en las que se explicarán los conceptos teóricos de las asignaturas comprendidas en cada materia.
- Clases prácticas y seminarios: sesiones en las que los alumnos programarán actividades orientadas a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. En estas sesiones se prepararán las actividades no presenciales
- Tutorías: sesiones obligatorias de asesoramiento individual y/o en grupo para el seguimiento de las actividades propuestas. En estas sesiones el profesor ayudará a los estudiantes a resolver dudas, planificar sus trabajos, etc.
- Actividades académicas dirigidas, en las que los estudiantes trabajarán de forma individual o en equipo para preparar el trabajo asignado a la materia.
- Clases teóricas: exposiciones a cargo del profesor en las que se planteará el marco teórico en que se engranan los contenidos del programa.
- Clases prácticas: sesiones en las que los alumnos aplicarán los conceptos teóricos a casos prácticos planteados por el profesor con el objeto de profundizar en las cuestiones tratadas en las exposiciones teóricas y consolidar los conocimientos.
- Tutorías de seguimiento: sesiones programadas de asesoramiento individual y/o en grupo (así como a través del correo electrónico) para el seguimiento de las actividades propuestas. Las tutorías son de carácter obligatorio para los alumnos.
- Seminarios: actividades tales como conferencias o charlas-coloquio de discusión sobre aspectos del temario del programa con el fin de fomentar los procesos de razonamiento y argumentación en los estudiantes.
- Trabajos académicamente dirigidos llevados a cabo en equipo.
- Actividades de auto-evaluación: Para la realización de estas actividades el alumno dispondrá de materiales docentes facilitados por los profesores a través de la página de docencia en red (transparencias; presentaciones; enlaces; lecturas; tareas, problemas y ejercicios de autoevaluación).

- Presentación de trabajos: se organizarán sesiones específicas para la presentación y debate de los trabajos realizados en equipo, donde se desarrollarán las competencias de expresión oral, trabajo en equipo, liderazgo, creatividad y dinamismo.
- Actividades en talleres.
- Preparación de la evaluación.
- Actividades presenciales.
- Actividades no presenciales.
- Presentación en el aula, en clases participativas, de conceptos y procedimientos asociados a las materias.
- Tutoría individual y grupal.
- Proyectos académicamente dirigidos de carácter individual.

En cuanto a los sistemas de evaluación, figuran (Universidad Autónoma de Madrid, 2021c):

- Participación activa de los alumnos/as en las actividades formativas en el aula y extra aula a lo largo del curso
- Realización y defensa de trabajos individuales o en grupo
- Prueba de evaluación personal
- Evaluación del proyecto curricular individual

Seguimiento del proceso de elaboración del TFM por parte del tutor.

- Análisis y valoración del Trabajo fin de Máster por parte del tribunal, en sesión pública.
- Participación activa en actividades formativas presenciales.
- Evaluación de la realización y defensa de los trabajos y proyectos realizados, así como de los materiales didácticos elaborados.
- Prueba objetiva global individual (test).

- Evaluación continua en el que se valorará el esfuerzo constante y la participación activa del estudiante en las diferentes actividades prácticas programadas y en la propia clase teórica durante el curso a través de su asistencia, la participación activa en los debates, la resolución de casos, comentarios de lecturas u otros materiales, trabajos desarrollados en grupo o de forma individual, seguimiento de las tutorías, etc.
- Examen final en el que valorará el aprendizaje de los conocimientos teóricos y prácticos estudiados a lo largo del curso y la capacidad de análisis y síntesis.
- Evaluación continua, en la que se valorará (dependiendo de las características propias de cada asignatura) el esfuerzo constante y el progreso del alumno.
- Examen final, en el que se valorará el aprendizaje de los conocimientos teóricos y prácticos propios de cada asignatura, así como la capacidad de análisis y síntesis respecto a dichos aspectos.
- Análisis del portafolio.

2.3 ***El módulo genérico, la materia “Procesos y contextos educativos” y el bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”***

El Módulo Genérico (polivalente, multiaplicable o versátil) es el de referencia del bloque y asignatura objetos de cambio didáctico. Está compuesto por las siguientes materias:

- Materia 1: “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, de 4 ECTS.
- Materia 2: “Procesos y contextos educativos”, de 6 ECTS.
- Materia 3: “Sociedad, familia y educación”, de 4 ECTS.
- **Prácticum Módulo Genérico, de 4 ECTS.**

Con el Módulo de Formación Genérica se pretende formar profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato competente en todos los niveles y ámbitos, de tal forma que adquiera las competencias propias de su función y pueda adaptarse de manera eficiente a entornos de rápida evolución. Se intenta, así mismo, que la formación genérica contribuya a:

- Conjugar una formación generalista o multidisciplinar con una formación especializada.
- Formar al profesorado de manera que sea capaz de desenvolverse en diferentes contextos y ámbitos; capaz de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que domine las distintas materias y su relación interdisciplinar; crítico; con iniciativa; capaz de reflexionar sobre su práctica; comprometido con su profesión. Estará formado para ejercer otras profesiones relacionadas con la Educación, tanto en la parte formal como la no formal.
- Potenciar el trabajo cooperativo, la organización de las enseñanzas y el inicio del equilibrio entre la educación en las aulas y en los centros de prácticas.

El bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, de 4 ECTS, se incluye en la asignatura “Procesos y contextos educativos”, asignatura común del MESOB. Esta materia contribuye al desarrollo de las siguientes competencias:

- **Competencias básicas**

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio

CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

- **Competencias generales**

GI1 - Conocer los contenidos curriculares de las materias, relacionadas con la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

GI2 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

GI3 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

GIp1 - Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con los otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten, la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

GIp2 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

GIp3 - Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

GS1 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

GS2 - Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las materias propias de la especialización cursada.

GS3 - Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la aplicación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar

metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

GS4 - Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que facilite la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

GS5 - Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

GS6 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

GS7 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

GS8 - Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

- **Competencias transversales**

T1 - Capacidad de análisis y síntesis

T2 - Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica

T3 - Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, profesional y social

T4 - Disposición para la organización y planificación

T5 - Capacidad de gestión, análisis y búsqueda de información de fuentes diversas

T6 - Capacidad para el autocontrol y la motivación

T7 - Capacidad para la comunicación y el trabajo en equipo

T8 - Habilidad para la utilización de las tecnologías de la información y comunicación

T9 - Capacidad para la utilización de la lengua inglesa

- **Competencias específicas (para todas las especialidades, menos Orientación Educativa):**

E1 - Conocer el valor formativo y cultural de materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en la enseñanza secundaria.

E2 - Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para transmitir una visión dinámica de las mismas.

E3 - Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

E4 - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

E5 - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

E6 - Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo

E7 - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

E8 - Conocer los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje

E9 - Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones

E10 - Comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje

E11 - Conocer la evolución histórica de la familia, su función educadora y su incidencia en la educación y en el respeto de la igualdad, los derechos y las libertades

E12 - Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que pueda requerir la profesión docente.

E13 - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

E14 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

E15 - Desarrollar y aplicar metodologías didácticas grupales y personalizadas adaptadas a la diversidad de los estudiantes y a las exigencias de las materias

E16 - Adquirir habilidades sociales en la relación y la orientación familiar

- **Competencias específicas para la especialidad de Orientación Educativa (en Observaciones, en la Memoria de Verificación)**

E1bis. Conocer las características psicopedagógicas de los alumnos para poder evaluarlos y emitir los informes que se requieran.

E2bis. Conocer las medidas de atención a la diversidad que se pueden adoptar para poder realizar el asesoramiento necesario en cada caso.

E3bis. Analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación, personal, académica y profesional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.

E4bis. Desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos.

E5bis. Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención del alumnado.

La asignatura “Procesos y contextos educativos” incluye, en sus dos bloques, los siguientes contenidos (para todas las especialidades, menos Orientación Educativa) (adaptados de la Guía docente 2021/22):

**BLOQUE I: “DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR”
(4 ECTS)**

Primera parte:

- Introducción y análisis de la LOMLOE. Contexto normativo. Contenido. Implicaciones organizativas y curriculares.
- Aspectos epistemológicos y normativos de la Pedagogía, la Didáctica y la Organización Escolar. El contexto normativo y su repercusión en la organización de instituciones educativas y en el profesional de la enseñanza.
- El proyecto organizativo. Funciones y órganos del centro. Organización

de los recursos humanos. El sistema relacional en el centro educativo. Organización de los recursos materiales: elementos estructurales del espacio; el equipamiento y el material didáctico. Organización de los recursos funcionales: el tiempo y el presupuesto. La gestión administrativa en un centro escolar y los servicios complementarios. Los documentos institucionales del centro: documentos institucionales permanentes y documentos institucionales contingentes.

- La evaluación de centros educativos: evaluación interna y evaluación externa de los centros docentes.

Segunda parte:

- Concepto y sentido de los niveles de concreción curricular. Consideraciones generales sobre el currículo. Las fuentes del currículo. El diseño del currículo. Naturaleza y funciones del Currículo oficial. LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE.
- La programación didáctica en ESO/Bachillerato. Aplicación del currículo en la programación didáctica y elementos curriculares, desde el conocimiento pedagógico-didáctico, del alumno, de la materia y de la transversalidad: competencias, objetivos, contenidos, metodologías más adecuadas, conforme al diseño didáctico universal (DUA o DUEF), evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, y la atención a la diversidad.
- La programación de unidades didácticas o de otras unidades funcionales de programación.
- Metodología didáctica: métodos, técnicas de enseñanza, agrupamientos, recursos didácticos.
- Didáctica de la motivación y de la creatividad.
- La evaluación didáctica: concepto positivo y negativo, clases de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, validación de instrumentos de evaluación didáctica.
- La innovación educativa como base de la formación y el desarrollo profesional del docente.

BLOQUE II: “ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD” (2 ECTS)

- Inclusión educativa. Significado y sentido. Dilemas de la inclusión en la educación obligatoria.
- Planes de atención a la diversidad.
- Principios, medidas generales y específicas, estrategias de elaboración, seguimiento y evaluación.
- Enseñanza adaptativa y adaptaciones curriculares individualizadas.
- Tutoría, orientación y atención a la diversidad.

Para la asignatura “Procesos y contextos educativos”, se incluyen los siguientes resultados de aprendizaje (para todas las especialidades, menos Orientación Educativa (ND. Se toman de la Guía docente 2021/22):

- Conocer las características, organización y funcionamiento de los centros educativos y valorar la funcionalidad de los procesos y órganos de dirección, participación y coordinación pedagógica y didáctica.
- Conocer los procesos de comunicación didáctica en el aula.
- Saber diseñar los distintos documentos de planificación del Centro y participar en la definición del proyecto educativo, en los procesos de desarrollo curricular y en las actividades generales del centro, atendiendo a criterios de mejora de la calidad de la educación, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, y promoción del éxito escolar.
- Saber diseñar una programación didáctica por competencias, actualizada conforme a la normativa legal, integrando en ella conocimientos pedagógicos y didácticos, transversales y de la especialidad, con los siguientes referentes de calidad: teniendo en cuenta la diversidad, a los alumnos (supuesto), la didáctica de la motivación, la didáctica de la creatividad, metodología didáctica variada, enfoque amplio de la evaluación didáctica, elementos que promueve la Ley (genero, etc.), etc., innovación (originalidad, flexibilidad, elaboración, etc.).

- Diseñar propuestas didácticas accesibles e inclusivas, que den respuesta a la diversidad del alumnado en el aula.

En la Guía docente del curso 2021/22, se incluyen las siguientes actividades formativas:

TABLA II. Actividades formativas del MESOB-UAM

ACTIVIDAD FORMATIVA	HORAS	PRESENCIALIDAD
Presentación en el aula, en clases participativas, de conceptos y procedimientos asociados a las materias	37.5	100
Realización de prácticas individualmente y en grupo (Análisis de casos y entrevistas; Análisis crítico de documentos educativos institucionales: currículo, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Programación General Anual)	30	100
Tutoría individual y grupal	10	0
Trabajo autónomo del estudiante, búsqueda de información, preparación de exposiciones y preparación de la evaluación	72.5	0

Fuente: Guía docente de la asignatura, curso 2021/22

En cuanto a metodologías docentes, nos remitimos a las metodologías docentes correspondientes a la Planificación de las enseñanzas del master.

Sobre el sistema de evaluación, en la Guía docente de este curso se incluye lo que sigue:

TABLA III. Sistema de evaluación del MESOB-UAM

SISTEMA DE EVALUACIÓN	PONDERACIÓN MÍNIMA	PONDERACIÓN MÁXIMA
Participación activa en actividades formativas presenciales	0.0	25.0
Realización y defensa de trabajos individuales o en grupo	0.0	35.0
Prueba de evaluación personal	0.0	40.0

Fuente: Guía docente de la asignatura, curso 2021/22

En la asignatura, se compartió y negoció con los estudiantes un sistema de calificación de la parte de la asignatura objeto de cambio didáctico. La prioridad fue su claridad, denotatividad y consenso. Desde la propuesta inicial (Tabla III), de la Guía docente, relativa a toda la asignatura, se concretaron las Tablas IV y V, específicamente referidas al bloque y a la programación didáctica:

TABLA IV. Sistema de calificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”

Bloque: Didáctica, currículo y organización		Nº créditos	Nº de horas	Porcentaje
Presencial	Aula, clases teóricas...	1 ECTS	25 horas	25%
	Actividades complementarias, prácticas...	0,4 ECTS	10 horas	10%
	Tutorías programadas	0,27 ECTS	6,7 horas	6,7%
No presencial	Trabajo autónomo del alumno...	2,33 ECTS	58,3 horas	58,3%
Carga total de hoHoras de trabajo: 25 horas x 4 ECTS		4 ECTS	100 horas	100%

Fuente: Guía docente de la asignatura, curso 2021/22

TABLA V. Sistema de calificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la programación didáctica

Objeto de evaluación	Valoración	Porcentaje calificación final
Tutorías	Hasta 1,5	Hasta 15%
Participación y asistencia	Hasta 0.5	Hasta 5%
Programación didáctica	Hasta 8	Hasta 80%
<i>Total (de esta parte de la asignatura)</i>	<i>Hasta 10</i>	<i>Hasta 100%</i>

Fuente: elaboración propia

3. Contexto personal

3.1 Estudiantes del MESOB

Admisión.

Tienen acceso al MESOB licenciados, ingenieros, arquitectos, diplomados o graduado que aspiren a trabajar como profesores de Secundaria de alguna de las siguientes especialidades didácticas (curso 2021/22): Dibujo, Educación Física, Francés, Griego y Latín, Inglés, Lengua, Castellana y Literatura, Música, Orientación Educativa, Administración de Empresas y Economía, Biología y Geología, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia y Matemáticas.

Para ser alumnos del MESOB, los estudiantes han de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre). Los estudiantes extranjeros de habla no española que hayan cursado sus estudios de acceso en países no hispanohablantes deberán acreditar, para su admisión, su conocimiento del idioma español aportando un certificado oficial equivalente al nivel B2. Con independencia de ello, el Master tiene especial cuidado y se asegura de que los estudiantes dominan suficientemente la lengua castellana.

Los criterios de admisión de los estudiantes serán los siguientes:

- Al menos el 80% de las plazas del Máster se cubrirá con solicitudes de

candidatos que tengan estudios de acceso finalizados o los finalicen antes del cierre del primer plazo de matrícula.

- Para el acceso a las distintas especialidades se tendrá en cuenta la afinidad de la titulación con la especialidad elegida y la nota media del expediente de los estudios de grado/licenciatura.
- Se podrá realizar un máximo de tres solicitudes diferentes de acceso a Máster, una por cada especialidad, en el caso excepcional de querer solicitar varias especialidades didácticas.
- Se reserva el acceso para quienes posean un título universitario oficial español, así como conocimientos de un idioma de la U.E. equivalentes a un nivel B1.
- Los alumnos de la UE podrán acceder sin necesidad de homologación, en la medida en que acrediten un nivel de formación equivalente a nuestros títulos y que faculten, en el país de expedición del título, al acceso de enseñanzas de posgrado.

Apoyo general.

De acuerdo con la Memoria de Verificación del Título (Universidad Autónoma de Madrid, 2021c), después del periodo de matrícula y unas fechas antes del inicio formal del curso académico, se desarrolla un acto de recepción a los nuevos estudiantes, donde se les da la bienvenida a la Facultad de Formación de Profesorado y se les presenta a la coordinadora del Máster y a los responsables de los módulos y de las asignaturas. En dicho acto se les informa también de los servicios que la UAM les proporcionará y de cualquier normativa que les pueda ser de especial interés para el adecuado desarrollo de su vida en el campus.

La Oficina de Orientación y Atención al Estudiante, junto con el Centro de Estudios de Posgrado, mantienen a través de la web de la Universidad, folletos institucionales y Unidades de Información que permiten orientar y reconducir las dudas de los estudiantes ya matriculados.

El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, además de contar con los procedimientos de acogida y orientación a estudiantes de nuevo ingreso, pondrá en marcha un Plan de

Acción Tutorial. En este plan se contempla que los alumnos tengan un apoyo directo en su proceso de toma de decisiones y el seguimiento continuo a través de la figura del tutor. Los mecanismos básicos del Plan de Acción Tutorial son la tutoría de matrícula, que consiste en informar, orientar y asesorar al estudiante respecto a todo aquello que es competencia del plan de estudios y el sistema de apoyo permanente a los estudiantes una vez matriculados. Consistirá en un seguimiento directo del estudiante durante todos sus estudios de Posgrado. En la carta de admisión al Máster, se les informa a los estudiantes del tutor que tienen asignado.

Apoyo a estudiantes con mayores dificultades.

La Oficina de Acción Solidaria y Cooperación presta apoyo a los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad. Sus actividades se organizan en tres áreas de trabajo: Voluntariado y Cooperación al Desarrollo, Atención a la Discapacidad y Formación, Análisis y Estudios. La labor de apoyo a los estudiantes con discapacidad, con el objetivo de que puedan realizar todas sus actividades en la universidad en las mejores condiciones se concreta en:

- Atención, información, asesoramiento y seguimiento personalizado: para la realización de la matrícula, aspectos organizativos, etc. El primer contacto tiene lugar en los primeros días del curso académico y, caso de que no haya demandas específicas por parte del estudiante, la Oficina vuelve a ponerse en contacto con ellos un mes antes de empezar las convocatorias de exámenes.
- Acciones conducentes a la igualdad de oportunidades: servicio de tutorías, asistencia por parte de cuidadores procedentes de las Escuelas de Enfermería, servicio de intérpretes por lengua de signos, servicio de transporte adaptado y servicio de voluntariado de acompañamiento. Además, se facilita la gestión de recursos materiales y técnicos, por ejemplo, la transcripción de exámenes y material impreso a Braille.
- Asesoramiento para la accesibilidad universal, tanto arquitectónica como electrónica.

- Asesoramiento y orientación al empleo: programas específicos para estudiantes con discapacidad.
- Asesoramiento al personal docente sobre adaptación del material didáctico y pruebas de evaluación y al personal de administración y servicios en cuanto a la evaluación de las necesidades del alumnado y las adaptaciones que cada año son necesarias.

Tutoría y orientación.

En los últimos años, la tutoría en el nivel universitario está teniendo una creciente importancia. Tanto es así que una universidad que persiga altos niveles de calidad en la formación, ha de poner al alcance de los estudiantes un programa de acción tutorial completo, es decir, no solamente relativo a la tutoría académica, sino que trate una acción orientadora que abarque todos los aspectos relevantes de la vida de un estudiante universitario. La orientación debe abordar parcelas tan importantes como las relacionadas con el ámbito profesional y con el ámbito personal, dado que se refiere a personas en proceso de formación en etapas clave de su desarrollo. No cabe duda de que la inclusión de la acción tutorial en la universidad supone un cambio en la relación enseñanza-aprendizaje, pues hace que los estudiantes no vayan caminando solos por un terreno poco familiar y hacia un futuro que desconocen.

La acción tutorial tiene como objetivo prioritario servir de orientación a los estudiantes, presentándoles todos los recursos que tienen a su disposición en el centro y poniendo a su alcance las alternativas que se les presentan, para que sean capaces de tomar sus decisiones de forma más informada y argumentada. De esta manera, el Servicio de Orientación, al que acuden los estudiantes interesados en recibir orientación escolar y personal, se completa con el desarrollo del Programa de Acción Tutorial. Este programa se lleva cabo dentro del horario que cada grupo-curso de estudiantes tiene establecido.

Esta tarea es una de las principales dentro del proceso educativo-formativo, y es llevada a cabo por el profesor tutor, que es quien tiene una relación más estrecha con el grupo, mejor conoce mejor el perfil del alumnado, atiende las peculiaridades del mismo y puede así poner en práctica dicho programa de una manera más adaptada a la diversidad de los estudiantes. El Servicio de

Orientación apoya al profesorado con este fin, como también lo hace elaborando los materiales y evaluando el programa. Los objetivos de este servicio son amplios y tienen en cuenta todos los niveles de implicación en la puesta en práctica del mismo. En este sentido los objetivos se dirigen a tres niveles concretos: nivel de centro, nivel de profesores y nivel de estudiantes.

Con relación con el centro, los objetivos se concretan en:

- Colaborar en la dinámica general de la unidad de posgrados en particular (La Salle IGS) y con Centro Universitario en general, desde el punto de vista organizativo.
- Contribuir a la adecuada interacción entre los distintos integrantes de la comunidad universitaria.

En relación con los profesores, se pretende:

- Diseñar conjuntamente, con los responsables de la Titulación, el Programa de Acción Tutorial y asesorar a los tutores para su implementación.
- Informar y formar a los tutores en su función tutorial.

En relación con los estudiantes, la finalidad es:

- Orientar al estudiante en su quehacer educativo.
- Posibilitar un diagnóstico de los estudiantes en técnicas instrumentales.
- Realizar la evaluación e intervención atendiendo a las posibles necesidades que planteen los estudiantes.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes como personas.
- Ayudar a los estudiantes en su proceso de preparación como futuros profesionales.
- Comunicarse con las familias, en los casos que se precise, bien a petición del estudiante o bien cuando el equipo docente lo considere oportuno.

Los contenidos se agrupan, siguiendo las propuestas de los documentos relacionados con el diseño del Espacio Europeo de Educación Superior, en torno a unos grandes ámbitos de actuación; éstos son los siguientes:

- Aprender a ser.
- Aprender a hacer.
- Aprender a aprender.
- Aprender juntos.

Los contenidos están secuenciados, de tal manera, que primero se trabajan los relacionados con las habilidades universitarias básicas, de forma que el estudiante redescubra sus propias capacidades y estrategias, mejore su organización personal e incorpore el uso de las técnicas y recursos más adecuados para su trabajo universitario. Posteriormente se analizan y se ponen en práctica los contenidos que tienen que ver con la adquisición de las competencias implicadas en el trabajo autónomo y en equipo, de suma importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por último, se atiende al desarrollo de la orientación profesional. Estos contenidos en ningún caso olvidan además lo relacionado con el desarrollo del estudiante como persona. Con este Programa de Acción Tutorial se pretende formar al estudiante no sólo en lo académico, sino también en lo profesional. El sistema productivo demanda, no sólo especialistas, sino también personas con capacidades humanas y de interacción. Por todo ello se configura como un elemento de calidad en la formación de los estudiantes.

La metodología empleada debe agrupar dos tipos de actuaciones. En los primeros niveles, se trabaja con el grupo-clase para después introducir, en el último nivel, sesiones en las que la información viene ofrecida por profesionales en ejercicio.

Al término de cada curso tanto los estudiantes como los profesores-tutores realizan una evaluación de todo el programa, tanto en sus aspectos formales como metodológicos. Dicha evaluación es analizada por el Servicio de Orientación y de este análisis se derivan acciones de mejora.

Motivaciones iniciales.

Los estudiantes del MESOB lo realizan por motivaciones como:

- *El prestigio de la UAM.* Una de las motivaciones para estudiar este Máster tiene que ver con la universidad que lo organiza y gestiona. Presumen que una universidad de excelencia y prestigio como la UAM debe tener un Máster de Secundaria, al menos, bueno.
- *El prestigio de la titulación.* Algunos estudiantes tienen buenas referencias del MESOB de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.
- *Para preparar oposiciones y obtener una plaza de funcionario.* Es otra opción que comparte la mayoría de estudiantes del MESOB.
- *Para trabajar como profesor de Secundaria en un centro privado.* Es una motivación de algunos –pocos- estudiantes.
- *Para hacer una tesis doctoral.* El MESOB habilita a estudios de doctorado. Este dato es relevante, en cuanto a la motivación y orientación personal de una minoría de titulados.
- *Otras razones.*

Formación inicial de los estudiantes.

Los conocimientos previos son la base de cualquier enseñanza (Comenio, 1984). La formación inicial de la mayoría de los estudiantes del MESOB no es homogénea y no es pedagógica. Los estudiantes de MESOB provienen, en su mayoría, de una amplia variedad de titulaciones (grados, licenciaturas, diplomados, doctorados, otros másteres). Por tanto, aunque tengan experiencia didáctica como alumnos de educación formal (de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria), no tienen formación científica pedagógica.

No obstante, algunos sí tienen formación didáctica y organizativa previa (estudios de Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía) o solo didáctica (estudios de Educación Física), transferible a algunos aprendizajes. Los primeros, normalmente, cursarán en la especialidad de Orientación Educativa. Los de Educación Física que han estudiado Magisterio o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD), cuentan con cierta formación didáctica en su ámbito,

que, no obstante, siempre enriquecen, aunque no sobre Organización Escolar o currículum. Esto hace que, con relación a algunas cuestiones didácticas y competencias, los grupos de mañana sean más heterogéneos y enriquecedores.

Lo normal es que la mayoría de los estudiantes provenientes de países no hispanohablantes (generalmente, de la UE, China, etc.) cursen itinerarios didácticos de Lenguas Modernas. No suelen tener dificultades comunicativas debidas al idioma, porque han debido acreditar un certificado oficial equivalente al nivel B2. Con todo, ha habido excepciones. Si las hubiera, en la medida en que “Didáctica, currículum y Organización Escolar” se imparte al comienzo del MESOB, este hecho debe constatarse lo antes posible.

Los últimos años han asistido al MESOB estudiantes con mayores dificultades, por razones sensoriales (por ejemplo, sordera, hipoacusia, ceguera, etc.), psíquicas (por ejemplo, Asperger, con bipolaridad, etc.) o económicas (por ejemplo, sin recursos para tener un ordenador, etc.). Desde el informe de evaluación psicopedagógica de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación y en la medida de lo posible, se les ha apoyado, mediante medidas que garantizaban el acceso al currículum y a su formación, mediante una adaptación de la enseñanza a un “diseño universal” (Rodríguez y Herrán, 2020).

Los estudiantes de la asignatura “Didáctica, currículum y Organización Escolar”.

Los cinco grupos de la asignatura “Didáctica, currículum y Organización Escolar” son heterogéneos, en cuanto a especialidades. Los tres grupos de mañana, oscilan entre 50 y 55 alumnos. En los grupos de Módulo Genérico de mañana, hay estudiantes de las siguientes ocho especialidades didácticas: Dibujo, Educación Física, Francés, Griego y Latín, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Música y Orientación Educativa. Además, hay un pequeño grupo de “doble titulación”, que se integra en uno de los grupos. Los dos grupos de tarde se forman con alumnos de los siguientes seis itinerarios: Administración de Empresas y Economía, Biología y Geología, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia y Matemáticas. El proyecto de cambio se contextualiza en los grupos de mañana, con estudiantes de los itinerarios indicados, salvo excepciones.

Los conocimientos previos de los estudiantes de MESOB son la base de cualquier enseñanza, como ya expresó Comenio (1984) en el S. XVII. La formación inicial de la mayoría de los estudiantes del MESOB no es homogénea y no es pedagógica. Los estudiantes de MESOB provienen, en su mayoría, de una amplia variedad de titulaciones (grados, licenciaturas, diplomados, doctorados, otros másteres). Por tanto, aunque tengan experiencia didáctica como alumnos de educación formal (de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria), no tienen formación científica pedagógica. No obstante, algunos estudiantes sí tienen formación didáctica y organizativa previa (estudios de Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía) o solo didáctica (estudios de Educación Física), transferible a algunos aprendizajes. Los primeros, normalmente, cursarán en la especialidad de Orientación Educativa. Los de Educación Física que han estudiado Magisterio o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD), cuentan con cierta formación didáctica en su ámbito, que, no obstante, siempre enriquecen, aunque no tanta sobre Organización Escolar o currículum. Esto hace que, con relación a algunas cuestiones didácticas y competencias, los grupos de mañana sean más heterogéneos y enriquecedores.

Lo normal es que la mayoría de los estudiantes provenientes de países no hispanohablantes (generalmente, de la UE, China, etc.) cursen itinerarios didácticos de Lenguas Modernas. No suelen tener dificultades comunicativas debidas al idioma, porque han debido acreditar un certificado oficial equivalente al nivel B2. Con todo, ha habido excepciones. Si las hubiera, en la medida en que “Didáctica, currículo y Organización Escolar” se imparte al comienzo del MESOB, este hecho se detecta lo antes posible.

En los últimos años han asistido al MESOB estudiantes con mayores dificultades y/o con discapacidad, bien por razones sensoriales (por ejemplo, sordera, hipoacusia, ceguera, etc.), psíquicas (por ejemplo, Asperger, bipolaridad, etc.) o económicas (por ejemplo, sin recursos para tener un ordenador, etc.). Desde el informe de evaluación psicopedagógica de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación y, en la medida de lo posible, se les ha apoyado, mediante medidas que garantizaban el acceso al currículo y a su formación, mediante una adaptación de la enseñanza a un “diseño universal” (Rodríguez y Herrán, 2020).

La asignatura “Didáctica, currículo y Organización Escolar” se desarrolla durante el primer cuatrimestre. Por tanto, inicia master con los estudiantes del MESOB. En general, los estudiantes están bien motivados, y la buena motivación inicial se comparte en los grupos, nivelando a los que puedan estarlo menos. Un indicador de motivación adecuada es la alta y mantenida asistencia a clase. Es raro el caso de estudiantes con una motivación inadecuada y suele ocurrir, por el ritmo de trabajo que requiere la enseñanza intensiva que se desarrolla, que, o bien cambie su motivación, o bien abandonen. Las cifras de abandono, por esta u otra razón es muy baja. Son llamativas son sus preconcepciones erróneas, sobre todo en cuanto a su identidad profesional, que deben reacomodar, excepción hecha de quienes vienen de Magisterio y de CAFyD, que son un 10%-15%, aproximadamente.

3.2 ***El profesor del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”***

Se detallan algunas notas pertinentes del profesor del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar” y autor del proyecto de cambio docente.

Formación y experiencia.

Es el profesor responsable de la asignatura “Procesos y Contextos Educativos”. Pedagogo comprometido con el desarrollo de la Pedagogía y de la educación. En cuanto a su formación inicial de carácter pedagógico, es Diplomado en Profesorado de EGB por la Universidad Complutense de Madrid (1986), Nº 1 de la promoción; Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid (1989), con Premio Extraordinario de Licenciatura y con el Primer Premio Nacional de Licenciatura; Experto Universitario y Master en Psicología escolar (1991); Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, programa “Innovación y formación del profesorado” (1995), con Premio Extraordinario de Doctorado. Antes de entrar en la UAM, trabajó casi tres años en un colegio privado, por lo que tiene alguna experiencia directa con estudiantes de 12 a 14 años. Es padre de dos alumnos de 1º ESO y 2º Bachillerato, lo que también aporta conocimientos relevantes para las etapas de referencia.

Dedicación docente.

Profesor en la UAM desde el 01/10/1995. 8 trienios (último, fecha efectos: 01/10/2019). 5 quinquenios (último, fecha efectos: 01/01/2018). Lleva 26 años impartiendo en la UAM asignaturas asimilables a la Didáctica y a la Organización Escolar. Además, ha impartido cerca de 300 cursos de formación continua en todos los niveles de enseñanza, muchos de ellos a profesores de Secundaria en activo y un tercio a docentes de enseñanza universitaria. Ha participado como asistente, ponente y conferencista a numerosos congresos docentes. Ha dirigido o dirige 55 tesis doctorales. Ha formado parte de dos grupos de investigación -PR-005 "Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual" (2006-2011) (Sara de Miguel, Dir.), que pasó a llamarse "Inclusión social y laboral de personas con discapacidad intelectual" (2019-2021) (Dolores Izuzquiza y Pablo Rodríguez, Dirs.). Ha participado y dirigido el grupo PR-016 "Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación" (FORPROICE) (2011-2019). Actualmente dirige el grupo de investigación reconocido por la UAM "Pedagogía, formación y conciencia" (PFC). Ha participado en 28 proyectos de investigación financiados, de los que ha dirigido 7. Los temas han sido formación de profesorado, creatividad e innovación educativa, renovación pedagógica radical, Pedagogía de la muerte, Pedagogía prenatal, etc. Publicaciones "de calidad" (JCR, Scopus-SJR, capítulos o libros en SPI Q1): 83. Ha publicado 150 libros o capítulos de libros y unos 250 artículos, la mitad en revistas indexadas. Tiene 2 tramos de investigación (CNEAI): 1º. 2006-11 y 2º. 2012-17 (fecha efectos: 01/01/2018). Actualmente, orienta su actividad investigadora a la renovación radical de la Pedagogía, la Didáctica, la formación del profesorado y la educación, promoviendo un "enfoque radical e inclusivo" de la educación (Herrán, 2014b). **Página web** www.radicaleinclusiva.com

Participación en programas de formación docente UAM.

Ha participado en programas de formación docente de la UAM, como ponente y como alumno.

Los cursos impartidos han sido:

- "Desempeoramiento centrado en el ego docente del profesor universitario".

Centro de Aprendizaje e Instrucción (CAI). 4 horas (ampliado a 7 horas), desarrollado junto a la profesora Isabel González Sánchez, los días 8 y 14/06/2000.

- “Actualización en metodologías docentes”. Escuela de Fisioterapia de la ONCE-Universidad Autónoma de Madrid. Plan de Formación de Personal ONCE. 5,5 horas (de un total de 11 h), desarrollado los días 07/06/2012 y 19/06/2012.
- “Técnicas de enseñanza para la mejora de la comunicación didáctica”. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Programa de Formación del Profesorado. 1 ECTS, desarrollado entre el 01/06/2012 y el 04/06/2012.
- “Técnicas de enseñanza creativa para la mejora de la comunicación didáctica”. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Programa de Formación del Profesorado. 1 ECTS, desarrollado entre el 29/10/2012 y el 05/11/2012.
- “Técnicas de enseñanza universitaria”. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Programa de Formación Continua de la Universidad Autónoma de Madrid. 1 ECTS, desarrollado entre el 16/06/2014 y el 23/06/2014.
- “Técnicas de enseñanza universitaria”. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Programa de Formación Continua de la Universidad Autónoma de Madrid. 1 ECTS, desarrollado entre el 03/11/2014 y el 07/11/2014.

Los cursos recibidos han sido:

- (Cód. 422). “Gestión de conflictos en grupos y organizaciones universitarias”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 411). “Aprendizaje por proyectos”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 396). “Internet: uso docente y recursos de aula”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 412). “Aprendizaje cooperativo”. 8 horas presenciales (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.

- (Cód. 434). “Moodle para la docencia (Nivel I)”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 435). “Moodle para la docencia (Nivel II)”. 3 horas presenciales (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 419). “Creación de cuestionarios mediante Moodle”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 441). “Pizarra Digital y Sistemas de Respuesta (*Clickers*) para la Docencia Universitaria”. 6 horas presenciales (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 377). “La tutoría en el Prácticum de formación de maestros”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2010/2011.
- (Cód. 967). “Elaboración de proyectos I+D+i”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2016/2017.
- (Cód. 910). “Redacción de artículos científicos”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2016/2017.
- (Cód. 1122). “Aprendizaje activo en grupos numerosos”. 0.5 ECTS (Programa de formación predoctoral). Curso 2017/2018.
- (Cód. 1129). “Evaluación del aprendizaje”. 1 ECTS (Programa de formación inicial). Curso 2017/2018.
- (Cód. 1204). “Introducción a las buenas prácticas de la supervisión doctoral”. 0.3 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2018/2019.
- (Cód. 1256). “El respeto al derecho de propia imagen por el profesorado y el estudiantado”. 0.3 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2018/2019.
- (Cód. 1385). “Portafolio Docente: Estrategia para la Mejora y Evaluación de la Enseñanza. Edición a través de Teams”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2019/2020.
- (Cód. 1419). “Desing Thinking”. 2 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2020/2021.

- (Cód. 1422). “El estudio de casos como método de aprendizaje”. 1 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2020/2021.
- (Cód. 1431). “Evaluación de competencias transversales”. 0.5 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2020/2021.
- (Cód. 1442). “Fomentar la innovación de los profesores y de los estudiantes”. 0.5 ECTS (Programa de formación continua). Curso 2020/2021.
- (Cód. 1445). “Bases para la elaboración y puesta en práctica de un proyecto de cambio docente”. 2 ECTS (Programa del resto de tipos de formación). Curso 2020/2021.

Valoración de la docencia.

En cuanto a la evaluación de su docencia, suele ser bien valorada por los estudiantes. Ha sido objeto de felicitación personal del rector dos años. Ha sido evaluado dos veces a través del programa Docencia (Aneca), con las siguientes puntuaciones: Cursos 2009-10, 2010-11 y 2011-12; puntuación: 96.07/100; categoría A. Cursos 2013-14, 2016-17 y 2017-18; puntuación: 99.76/100; categoría A.

4. Contexto formal

Aulas y grupos.

Las aulas donde se desarrolla la formación de las asignaturas teórico-prácticas del Módulo Genérico se encuentran en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Son más adecuadas para clases expositivas que para trabajos presenciales por grupos. Sin embargo, con voluntad y propuestas adecuadas, estas dificultades pronto pasan a segundo plano y se solventan satisfactoriamente.

Eventualmente, para el trabajo por grupos, algunos salen a espacios diseñados para el trabajo en grupo (‘peceras’) próximas a la clase. Los recursos audiovisuales del aula suelen estar operativos, salvo situaciones excepcionales que, si se dan, son rápidamente resueltas.

Calendario y horarios.

De acuerdo con el horario de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (2021a) para la titulación, la asignatura “Procesos y contextos educativos” se desarrolla en las siguientes fechas:

- Clases del Módulo Genérico: del 20 de septiembre al 21 de diciembre de 2021.
- Prácticum Módulo Genérico: Primer cuatrimestre, entre el 15 al 26 de noviembre de 2021.
- *Semanas/sesiones/horas de clase presenciales*: 11/22/33
- ECTS “Didáctica, currículo y Organización Escolar” / Horas aproximadas de trabajo del alumno: 4/30

Desde un punto de vista funcional, el horario de las enseñanzas se organiza en función de cada turno (mañana/tarde), que permanece, tanto durante el Módulo Genérico como en el Módulo Específico, desde la perspectiva de las 14 especialidades:

- Especialidades o itinerarios didácticos del turno de mañana (8): Dibujo, Educación Física, Francés, Griego y Latín, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Música y Orientación Educativa.
- Especialidades o itinerarios didácticos del turno de tarde (6): Administración de Empresas y Economía, Biología y Geología, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia y Matemáticas.

ACCIONES DOCENTES PARA EL CAMBIO DIDÁCTICO

1. A modo de introducción

La naturaleza del conocimiento didáctico del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar” tienen algunas características reseñables:

- Trata de la enseñanza y aprendizaje formativo de cuestiones técnicas que terminan formando parte de la hondura personal y profesional del docente, cuya formación reclama un trabajo personal de naturaleza “auto educativa”, en el sentido de Gadamer (2000).
- Se relaciona intensamente con una metodología natural, en parte inconsciente, y de gran capacidad de penetración formativa: el ejemplo docente del día a día. Así, los estudiantes observan el ejemplo que, desde su enseñanza, les ofrece el docente, sabiendo o intuyendo que ellos y ellas mismas serán ejemplos vivientes ante sus futuros alumnos. De aquí que la observación de los estudiantes de profesorado de todos los niveles –desde la Educación Infantil hasta la universitaria- sea particularmente intensa y compleja, en tanto que fuente privilegiada de formación directa, vía coherencia. De aquí también que la formación de educadores profesionales deba ser lo más profunda y completa posible.
- Es un proceso que combina enseñanza, aprendizaje, evaluación y educación de todos los participantes, de modo que todos convergen y se encuentran en la encrucijada de ‘su’ formación. Desde aquí, permite una participación y compromisos variables, con papeles o roles distintos. Por ejemplo, pueden comprometerse y participar, bien como alumnos, bien como co responsables

de la comunicación didáctica, en la medida en que, desde su motivación y compromiso profesionales, encuentren sentido a hacerlo. Por tanto, pueden hacerlo como profesores en fase de formación inicial, también desde su ejemplo, puesto en práctica en multitud de oportunidades de enseñanza, aprendizaje, innovación y formación, orientables al desarrollo educativo del grupo y de sí mismos, tanto profesional como personalmente. También pueden adoptar un papel receptor, pero no por ello creativo y generador de observaciones útiles.

Este hecho asocia, a su vez, dos posibilidades didácticas polares, en torno a la naturaleza y al sentido didáctico profundo de esta enseñanza: socializar, con los estudiantes, la importancia de la coherencia didáctica como referente, que afectándonos a todos, en las siguientes clases se va a intentar practicar -siguiendo a Confucio (1969)-, y la conveniencia de intentar influir en la motivación de los futuros docentes para que, en la medida en que se pueda, sea más didáctica o formativa que discente, porque pueda asumir responsabilidades funcionales, desde el punto de vista de una eventual co docencia que pueda expresarse en momentos oportunos.

Este profesor tiene presentes cinco cuestiones, al planificar la enseñanza de la asignatura “Didáctica, currículo y Organización Escolar”:

- Aquello que los estudiantes han de ser capaces de hacer, sabiendo por qué lo hacen, incluso mediata y profesionalmente, detallado en la guía docente y sustentado en competencias de diferentes niveles de concreción y tipos. Esta línea se concreta en el objeto y objetivos principales del proyecto de cambio docente, ya expresados, en torno a la programación didáctica para ESO o Bachillerato.
- Que la práctica y los conocimientos (teóricos y aplicados) son consecuencia de su formación, que los incluye; pero que, por ser “formación” (Herrán, 2005), dista mucho de reducirse a un saber hacer, todo lo integrado y comprensivo que se quiera.
- Que la pretensión de su enseñanza es la formación, y no una práctica descabezada o descorazonada, desenraizada. Por tanto, no es sólo competencial, porque, además, atañe a la conciencia personal y docente

(Herrán, 2022) e intenta no ser una “educación superior” contradictoria (Herrán y Sabbi, 2021).

- Que la formación didáctica es un punto de encuentro entre el profesor y sus estudiantes en la encrucijada de la educación, de modo que compete a todos su atención y su andadura con sentido (Herrán y Álvarez, 2010).
- Que el enfoque de la enseñanza educativa tiene mayores posibilidades de éxito, en la medida en que sea radical, porque comience en uno mismo (Herrán, 2014b). Esta mirada autoevaluativa es parcialmente compatible con el afrontamiento de un proyecto de cambio docente, como el que se presenta, aunque adolezca de la profundidad deseable. Precisamente por esa carencia, este docente no concibe ese cambio como un proceso sesgado hacia la superficie, y sí como un transcurso en el que constructos hoy excluidos de la educación y la enseñanza –como el egocentrismo, la conciencia y el autoconocimiento (Herrán, 1995)- jueguen su papel, si de cambio aspirante a radical se trata.

2. Bases funcionales del cambio didáctico

2.1 *Evaluación inicial de la enseñanza: diagnóstico e intervención didáctica prevista*

Las bases funcionales y operativas del cambio didáctico surgen de la evaluación inicial de la enseñanza, que incluye la definición primera de los cambios y de las acciones concretas. Esta evaluación se centra en dos clases de cuestiones didácticas o formativas: radicales y competenciales:

- **Cuestiones radicales:**

Un análisis formativo radical evidencia razones didácticas relevantes propias de la causa de la acción educativa. Es esencial, precisamente, para acceder a la formación profunda, más allá de la reflexión docente (Herrán, 2011a), para fundamentar y orientar la formación competencial y la comunicación didáctica, que, de otro modo, serían someras, efímeras, inestables y limitadas, en cuanto a la autoevaluación. Algunos aspectos radicales deseables o “positivos” (Herrán, 2014b) tienen que ver con la conciencia, el autoconocimiento, la universalidad, la conciencia de muerte y de finitud, la madurez personal, la humildad, etc. Algunos elementos indeseables o “negativos” (con cuya pérdida

se gana) asimilables a esta perspectiva pedagógica tienen que ver con la toma de conciencia de la propia ignorancia -en la que repararon Confucio (1969), Sócrates (en Platón, 1969) o Newton (1686)- el egocentrismo (Herrán y González, 2002), la inmadurez (Herrán, 2011; Ramírez y Herrán, 2012), la necedad o estupidez humana (Erasmus de Rotterdam, 2011), la inconsciencia (Siddhartha Gautama (Buda, 1997), la miopía, la dualidad, la razón parcial, etc.

Este profesor, desde su ámbito de investigación, tiene en cuenta estos referentes interiores e intenta interiorizarlos, porque es consciente de que le afectan y condicionan su trabajo, en grado variable. Se parte de la base de que, de acuerdo con el “enfoque radical e inclusivo de la formación” (Herrán, 2014b), esta conciencia es relevante para el ejercicio de la profesión docente en este profesor, y contextualiza y condiciona su formación didáctica, determinando el alcance y hondura de la calidad educativa. Su importancia se justifica para evitar, en lo posible, procesos de “mala práctica” (Herrán, 2017) docente y educativa, generados desde el “ego docente” (Herrán y González, 2002), así como para optimizar la enseñanza para la formación de todos. Esta mirada apenas es incorporada por la Pedagogía o la Didáctica a la formación del profesorado, pero no por ello –o precisamente por ello- la hemos dejado de afrontar, porque forma parte del fenómeno, como raíces del cambio y parte de la realidad formativa y deformativa del día a día, y condiciona la enseñanza.

La formación centrada en la conciencia evaluativa de los déficits o excesos radicales anteriores permite a este docente considerarse un eslabón perdido entre el profesional que es y el que podría llegar a ser, a través de una formación, necesariamente más compleja y profunda que la propia del enfoque reflexivo, práctico y crítico (Herrán, 2011b, 2014b). En la medida en que es ese ser radical es el que, sobre todo, se comunica a través de la enseñanza, tanto para bien, como para mal, es relevante apercebirse de ello. Metodológicamente, requiere una atención meditativa continua, basada en la observación sin objetivos, ni valoración asociadas, con el fin de ir tomando gradual conciencia de la propia inmadurez y necedad personal y profesional, y vislumbrando e intuyendo la conciencia plena como norte y epicentro de un posible desarrollo personal y profesional anhelable.

Este docente intenta practicarlo, porque una formación didáctica sólo competencial supondría un planteamiento pedagógicamente contradictorio, tanto desde la perspectiva de la formación del profesorado (Herrán, 2005; Herrán y Álvarez, 2010; Herrán y Fortunato, 2019), como de la cuasi educación pretendida, erróneamente autodenominada “educación superior” (Herrán y Sabbi, 2021). Esta posibilidad fenoménica e indagatoria se comparte con los estudiantes en la primera o segunda clase. Se les informa de que esa incursión a las profundidades de la formación cada cual, en su caso, puede experimentarla, pero que no será más objeto de estudio de la asignatura, por tratarse de un campo autoformativo en elaboración y localizarse en la frontera del conocimiento pedagógico. Algo llamativo es que, a no pocos alumnos, esos minutos dedicados a considerar la hipótesis de la formación radical no les resultó indiferente. Al contrario, es aquello que, una vez terminada la asignatura, más se recuerda, quizá, porque se siguió atendiendo de un modo no indiferente, desde la propia conciencia, **más allá o** más acá de la reflexión sobre la práctica (Herrán, 2011a).

- ***Cuestiones competenciales:***

Centrándonos en la evaluación inicial competencial que afecta a la enseñanza del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar” y, específicamente, de la programación didáctica, este profesor detectó, con la fiabilidad que aportan las observaciones realizadas a lo largo de los años anteriores, algunas cuestiones o problemas relativos, susceptibles de empeoramiento y mejora potencial. Para su concreción, cada una de ellas se refleja en dos niveles de significado: como reto didáctico y como problemas didácticos básicos derivados de ellos.

Retos didácticos generales:

Los retos didácticos se pueden clasificar en varias clases:

- ***Retos didácticos instrumentales:***

Un primer conjunto de retos didácticos concretos y básicos pudiera calificarse como de naturaleza instrumental. Cabría desglosarse en posibilidades de cambio estrechamente interrelacionadas:

- El primero es doble. Tiene que ver, por un lado, con el hecho de que la mayor parte de los estudiantes del MESOB –todos menos los que provienen de alguna especialidad del Magisterio o de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (CAFyD)- nunca han procesado conocimientos de naturaleza pedagógica (didáctica). Tienen experiencia como estudiantes, no con el conocimiento técnico de la enseñanza, la Organización Escolar, el currículo o la formación. Por el otro lado, está el hecho de que la casi totalidad de estudiantes tienen preconcepciones, prejuicios sobre la identidad profesional, la educación, la enseñanza como tarea simple, las leyes educativas de referencia, la enseñanza, la evaluación, la innovación, la investigación, el conocimiento científico, la Pedagogía, etc. Por estos conocimientos previos sesgados, con frecuencia los futuros profesores vienen con significados y preconcepciones que conviene considerar, de cara a lo que pueden ser rutas de significado correcto y complejo, trazadas sinápticamente por primera vez. El primer efecto para quienes comprenden paulatinamente los significados es grato; pero otros (aproximadamente, un 15%), el cambio conceptual es más costoso o ‘duro’, aunque, eventualmente, su paulatina clarificación pudiera ser mediata. Esta vivencia se da prácticamente en todas las sesiones, en alguna medida, y más en las primeras. Es una de las razones por la que se les persuade de lo negativo que puede ser faltar a las clases, es decir, ‘perder el hilo’, interpretado como formación de lagunas semánticas o como hiatos en las cadenas de aprendizajes significados sucesivos, siendo, normalmente, la copia de apuntes de otros compañeros una alternativa insuficiente. Por esta razón, algunos graban en audio las clases, previo aviso, siendo este un procedimiento útil.
- El segundo tiene que ver con la cantidad y densidad o dificultad percibida hacia cuestiones que es preciso tratar. Esto obliga, no a ir rápido, sino a un buen ritmo, dentro de la “zona del próximo desarrollo” (Vigotsky, 1978), en el que se incluye el trabajo presencial y no presencial de los estudiantes, al que pronto se habitúan. Es una segunda razón por la que una parte de los estudiantes (5-10%) pueden verse puntualmente perdidos o quedar provisional o definitivamente descolgados en su aprendizaje, lo que podría temporalmente incidir en su motivación por la asignatura y en la dificultad para recuperar. Esta incompreensión se incrementa cuando la motivación formativa y profesional de los estudiantes para ser profesores de Secundaria

no es la idónea. En pocos casos se experimenta un efecto adaptativo, esto es, hay un choque inicial, hasta que se va produciendo una habituación o adaptación estudiantes-docente, de modo que, una vez superado, no se produce más. En casos muy concretos, se produce un efecto Guadiana, o sea, es sobre algún contenido específico, sobre el que se producen momentos de incompreensión, pudiéndose solucionar después, sobre todo si el docente es consciente del hecho y en quiénes se produce.

- El tercero tiene que ver con la falta de conocimientos previos de los estudiantes acerca del estudio personal (Herrán, 1998), lo que incluye, la elaboración y presentación de trabajos con una mínima calidad universitaria, empleando de forma adecuada citas y referencias conforme a algún sistema actualizado, preferiblemente, APA 7ª Ed., etc. La experiencia de esta realidad es que no se enseña en ninguna asignatura, por lo que, al satisfacerlo, se aporta a los estudiantes conocimientos valiosos de cara a los trabajos de la asignatura, de otras asignaturas y la futura memoria de prácticas y trabajo fin de master. Por otro lado, el saber estudiar fundadamente es un saber descuidado en Secundaria, por lo que, para estos docentes en formación es, al menos, un inicio coherente.
- El cuarto tiene que ver con la gran dificultad que estos estudiantes muestran tener cuando lo que se les propone es un trabajo creativo y productivo en equipo, cuya estructura puede ser original o en la que, al menos, pueden participar. En la mayoría de los casos, la inexperiencia suele combinarse con miedo al error o desconfianza básica en el docente y en la enseñanza, unidos a inseguridad personal y de equipo (contagiada), intolerancia a la incertidumbre, demandante de pautas, de estructura o de una paradójica falta de libertad para el propio conocimiento, lo que, en ciencia y en docencia podría considerarse una *contradictio in terminis*.
- ***Retos didácticos asociados al interés de los estudiantes, desde dos perspectivas:***
 - *Diacrónica*, asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje: En el 80-85% de los casos, el interés de los estudiantes evoluciona de menos a más y a mejor. Se constata que esto ocurre, en la medida en que los estudiantes comprenden y disfrutan, se mantiene la máxima asistencia a clase, intervienen más, etc., desde esa comprensión, de aquello de lo que

se trata, porque son capaces de hacer bien las tareas obligatorias que se les proponen. Ahora bien, la principal tarea de la asignatura, que es objeto del proyecto de cambio docente, es la elaboración de una programación didáctica. Como es la principal tarea del curso, su competencia se reafirma en el último tercio de la asignatura y, de un modo más intensivo, al final. Esto significa que durante semanas no todos los estudiantes son claramente conscientes de sus avances de progreso.

- *Comprensiva*, asociada a la funcionalidad inmediata de lo que aprenden. Los estudiantes entienden bien el sentido futuro que puede tener saber hacer una programación didáctica y por qué hacerla bien. Pero este profesor ha observado que esta contextualización es mejorable y a veces decae, precisamente, durante su realización.
- *Retos didácticos asociados a la evaluación formativa y la retroalimentación*: Un tercer reto didáctico tiene que ver con la evaluación formativa de la programación didáctica, tanto inicial, como continua y final. Al final del proceso, todas las programaciones se devuelven, lo antes posible, corregidas y anotadas a sus autores. Sin embargo, el docente entiende que la evaluación formativa durante todo el proceso puede ser más rica, educativa y orientadora, y que la enseñanza puede y debe mejorar en este aspecto, potenciando y concretando la evaluación como base de la enseñanza y como referencia para el cambio didáctico.

Problemas didácticos derivados y acciones docentes asociadas

Los anteriores retos pueden reformularse como problemas didácticos que, en este contexto, los operativizan y concretan. Se asocian a sendas acciones o inacciones docentes desarrolladas en el curso o en los dos cursos anteriores, que se definen como los objetos concretos de cambio didáctico:

- ***Problema didáctico N° 1***: Falta de sentido formativo durante la elaboración de la programación didáctica.
 - o *Acción o inacción docente que puede contribuir a mantenerlo*: La justificación de la importancia de la programación didáctica se circunscribe a su acción, sin dar tanta importancia a dos fuentes de motivación que entroncan con sus intereses motivacionales:

la realización de oposiciones para el acceso a la función pública como profesor de Secundaria, o a su futura práctica profesional, etc. Esta falencia crea en los estudiantes un hiato motivacional. No se envuelve la tarea, suficientemente, de un sentido funcional profesional, a medio o largo plazo, desde el momento en que se define, ni en su seguimiento, ni en su finalización.

- **Problema didáctico N° 2:** Una pequeña parte de alumnos (10%, aproximadamente) pueda sentirse perdida, sobre todo al principio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la programación didáctica, por la naturaleza relativamente novedosa de los conocimientos. Este hecho se agrava enormemente, si el alumno falta a clase.

- *Acción o inacción docente que puede contribuir a mantenerlo:* Pese a ser consciente de que este hecho ocurre, se atiende, asistemáticamente y a demanda, bien en el marco del grupo clase, email, Teams o en tutoría presencial. Pero podría afirmarse que no se activan alternativas sistemáticas y completas eficaces que prevengan o eviten incomprendiones y descuelgues didácticos de algunos estudiantes comprometidos.

- **Problema didáctico N° 3:** Desorientación instrumental, a la hora de hacer trabajos con una mínima calidad universitaria, y de presentarlos correctamente, incluyendo citas y referencias bibliográficas, según algún sistema actualizado, con preferencia, APA.

- *Acción o inacción docente que puede contribuir a mantenerlo:* Se dejan materiales útiles en la plataforma Moodle, pero no se activa una enseñanza que atienda eficazmente la mejora de los trabajos en grupo, vía evaluación continua y formativa.

- **Problema didáctico N° 4:** En la mayoría de los alumnos hay falta de experiencia al trabajar en equipo y al afrontar de este modo la realización de un proyecto creativo y productivo.

- *Acción o inacción docente que puede contribuir a mantenerlo:* Este docente propone y explica a los grupos de estudiantes la tarea a realizar, hasta dar respuesta sus dudas iniciales. Posteriormente, permite que los grupos pasen, del caos al orden, o sea, desde cierta

frustración controlada, normalmente seguida de un aprendizaje por descubrimiento y efecto positivo (Thorndike, 1913). Se atiende a los estudiantes que consultan, a demanda, bien por email, vía Teams o en tutorías presenciales. Finalmente, se corrigen los trabajos y se ofrece retroalimentación final. La atención didáctica más amplia y sistemática, no va más allá.

- **Problema didáctico N° 5:** Falta de orientación didáctica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, concretamente, durante la elaboración de la programación didáctica.

- *Acción o inacción docente que puede contribuir a mantenerlo:* Entre la definición de la tarea a realizar y la retroalimentación final, sólo hay retroalimentación para aquellos alumnos, probablemente más motivados que lo solicitan. Suele tener lugar, bien a través de comunicación vía Teams, correo electrónico o tutorías presenciales. La atención didáctica más amplia y sistemática, no va más allá.

- **Problema didáctico N° 6:** La evaluación inicial, continua y final de la programación didáctica podrían ser más formativas.

- *Acción o inacción docente que puede contribuir a mantenerlo:* La devolución a sus autores de su trabajo corregido y anotado, conforme a criterios previamente definidos y compartidos, puede ser una acción formativa. La acción docente, hasta el momento, no resulta suficientemente orientadora o formativa para los alumnos, toda vez que se realiza, sobre todo, al final del proceso. Se trata de potenciar esa formatividad de la evaluación, en mayor medida, durante todo el proceso. La acción docente puede ser más rica y formativa (orientadora), tanto en la evaluación inicial, como continua y final.

2.2 **Acciones didácticas concretas del proyecto de cambio:**

La acción formativa asociada a los retos, cuestiones y problemas didácticos anteriores se orienta tanto a dar respuesta a la problemática radical como a la estrictamente competencial.

- ***Intervención en la problemática radical:***

Los retos y problemas radicales son escurridizos y difíciles de abordar. No obstante, se procede a una indagación orientada a una toma de conciencia de algunas características radicales derivadas de la inmadurez profesional de este profesor, en la medida en que pueden estar incidiendo y contribuyendo a mantener o a dificultar la solución de algunos de las anteriores cuestiones o problemas didácticos, también competenciales.

En la medida en que los retos radicales se caracterizan, entre otras razones, por ser independientes de contextos –también contextos funcionales-, un buen modo de detectarlos con relativa objetividad es la atención a los testimonios de los demás (familia, amigo, compañeros de trabajo, alumnos, etc.), y que suelen tener que ver con incoherencias o al menos con distancias ente el dicho y el hecho. Estas variables, fenómenos o constructos son factores didácticos (positivos o negativos) de primer nivel de interés profesional y personal. Eso sí, interiorizados, desde aquellas expresiones que Durckheim (1982) podría atribuir al “maestro exterior”, desde la serenidad, la distancia, la observación meditativa, la ausencia de obsesión y la voluntad autoeducativa.

Particularizando en este proyecto, a veces, la ignorancia ignorada, el propio egocentrismo y narcisismo docentes, la necedad y la inconsciencia aplicadas a la complejidad del fenómeno didáctico son, entre otros, fenómenos o factores que, en mayor medida, dificultan o condicionan el cambio radical a este profesor. De ellos se intenta ser crecientemente consciente e interpretarlos, funcionalmente, como contexto formativo interior y objetos de cambio.

- ***Cambio didáctico aplicado a la problemática competencial: acciones didácticas previstas***

Desde una perspectiva sintética, condensa la propuesta de cambio didáctico. La propuesta de cambio docente se centra, así, en concreciones interrelacionadas con un sentido formativo. Aunque puedan transferirse a otros contenidos de enseñanza, se refiere a propuestas y a cambios didácticos relativos a una de las tareas *a priori* **más importantes** de la asignatura: la elaboración de una programación didáctica, transformando los problemas identificados en oportunidades de mejora. Por tanto, responde a la pregunta general orientadora

del cambio didáctico siguiente: ¿Cómo mejorar la enseñanza de la programación didáctica, en la asignatura “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, del MESOB, para facilitar una mejor formación de los alumnos?

El objetivo del cambio didáctico es mejorar la enseñanza de este docente en la asignatura “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, del MESOB, de modo que permita que todos los estudiantes elaboren una programación didáctica innovadora e inclusiva para ESO/Bachillerato. La programación didáctica es la planificación de una asignatura completa para un curso. Si bien se realiza mejor entre profesores especialistas, desde el marco de los departamentos didácticos de los institutos, debe saberla hacer cada docente, que se responsabiliza de su diseño, desarrollo y evaluación, tanto ante sus alumnos, su departamento, el claustro o la inspección educativa. La programación didáctica es el tercer nivel de concreción curricular. Incluye el plan de unidades didácticas (u otras unidades de programación didáctica) ordenadas y secuenciadas para ese curso. Es una tarea que requiere un conjunto amplio de competencias que van a precisar la síntesis de conocimientos teórico-prácticos previamente adquiridos, sobre diversos contenidos: normativa legal vigente, tanto educativa como curricular y de otro tipo; estructura y funciones de los órganos del instituto de educación secundaria; documentos de planificación educativa de carácter permanente y anuales, y evaluación interna y externa de centros; sobre didáctica de la motivación, sobre didáctica de la creatividad, sobre metodologías didácticas y recursos, sobre evaluación didáctica (del aprendizaje y de la enseñanza), incluyendo diseño y validación de instrumentos, sobre innovación educativa y renovación pedagógica (radical, organizativa, metodológica, curricular, etc.), etc.

Desde una mirada analítica, la propuesta de cambio consistirá en la incorporación al quehacer del docente de las siguientes acciones didácticas, consideradas innovadoras, desde un referente personal, a la luz de los problemas didácticos competenciales formulados con anterioridad:

a) ***Acciones didácticas previstas para dar un mayor sentido funcional y formativo a la elaboración en equipo de la programación didáctica:***

- Relacionar, desde el primer día de clase, esta tarea con el objeto del proyecto de cambio didáctico que el profesor estaba realizando en este curso.

- Relacionar la elaboración de la programación didáctica tanto de cara a la realización de oposiciones para el acceso a la función pública, como para el ejercicio de la docencia en Secundaria, esencialmente, de cara a la propia responsabilidad profesional, al propio departamento y a la inspección educativa. Dentro de este quehacer, la planificación de la enseñanza favorece la evaluación formativa ordenada y sistemática, así como procesos de cambio, mejora e innovación con base en la evaluación. También permite el desarrollo de procesos de investigación didáctica.
- Dar un mayor sentido formativo al proceso de elaboración de la programación didáctica, en el marco de la asignatura, implementando elementos de una metodología didáctica adecuada, con base en proyectos. Una posibilidad puede ser su contextualización como se hace desde un proyecto didáctico, tipo PBL (*Problem Based Learning*) (Bará, Domingo y Valero, 2011; Valero-García, 2012; Oller Arcas, Gallardo Gomez, Garcia Villegas y Valero Garcia, 2014); esto es, como propuesta estructurante desde una situación profesional real o probable relacionada con la necesidad de un equipo docente en situación de actualización, para el enraizamiento formativo de la motivación, desarrollable desde varias fases: (1) Formación de grupos y definición de una situación profesional real, motivadora, desde la que se reclama la entrega de un proyecto cuidado, completo, de calidad. (2) Definición de la metodología (tutorías obligatorias, recursos a su alcance, entregables (auto ritmo, con fechas orientadoras para entregas parciales y límites de envío del trabajo final (las entregas parciales, finalmente, se tradujeron en informes de seguimiento (por ejemplo, Anexo 1). (3) Trabajo autónomo por grupos y elaboración de las programaciones didácticas, compatibles con clases teóricas sucesivas. (4) Fase de evaluación formativa a mitad de proceso –por ejemplo, mediante la técnica de “evaluación en un minuto” (Herrán, 2011b, 2013; Paredes y Herrán, 2009), seguida, en su caso, de entrevista en profundidad con algún grupo, tras analizar los testimonios recogidos en cuestionario. (5) Fase de exposición final de los proyectos. (6) Fase de evaluación (heteroevaluación docente o entre grupos) de las programaciones, apoyada en un instrumento que defina indicadores, por ejemplo, en forma de rúbrica *ad hoc* (Anexo 2)².

² En este instrumento, lo esencial son los indicadores con fines auto orientadores, no los valores calificadores, que pueden despistar al estudiante de su mejor formación técnica, que define el sentido educativo.

Finalmente, la fase 5 no pudo aplicarse, por falta de tiempo. Tampoco la heteroevaluación entre grupos de la fase 6.

- Relacionar la tarea actual con la transferencia de aprendizajes a programaciones didácticas que puedan realizar en el futuro, tanto en el Módulo Específico como en su vida profesional.

b) *Acciones didácticas previstas o batería de medidas didácticas para prevenir o evitar que, especialmente en la tarea compleja de la elaboración de una programación didáctica, pueda haber estudiantes que se puedan sentir perdidos o comprensivamente descolgados, por lo que llegarán a la tarea de la programación didáctica en malas condiciones funcionales:*

- Entregando glosarios de términos didácticos contrastados y aludiendo a su utilidad de cara a la tarea de la formación en la asignatura, sí como para la elaboración de la programación didáctica y el futuro trabajo docente, en particular, en la medida en que se clarifica un campo epistemológicamente novedoso para la mayoría de los estudiantes de profesorado de Secundaria.
- Comunicando la posible dificultad de la tarea y de especial disponibilidad del profesor.
- Comenzando la tarea de la programación didáctica antes que ningún curso
- Persuadiendo a los grupos de que procedieran cuanto antes a su realización, si fuera posible, de forma acompasada con las explicaciones docentes.
- Entregando y visitando frecuentemente el documento guía acerca de la propuesta de estructura de la programación didáctica para ESO/Bachillerato (Anexo 3), de acuerdo con el modelo competencial vigente. Requerirá darle sentido, a través de eventuales referencias, en momentos adecuados.
- Entregando el instrumento *ad hoc* sobre indicadores de evaluación de la programación didáctica, en forma de rúbrica (Anexo 2), para compartir criterios y definir lo que se espera de su tarea, al menos en lo que se refiere a los aspectos principales que han de atender en el documento final.

- Mediante visitas frecuentes a la página de Moodle, en donde pueden comprobar que están los documentos sobre los que se les ha informado, o advertir la especial relevancia y sentido aplicativo de otros.
 - Facilitando frecuentes discusiones y coloquios, basados en dudas, alternativas y recapitulaciones, con el fin de favorecer la participación de todos los estudiantes.
 - Creando un documento de preguntas frecuentes (FAQ), sobre el proceso de elaboración de la programación didáctica. canalizado por las delegadas (Anexo 4). En este documento, casi inevitablemente, aparecen otras preguntas que, aunque no traten directamente de la elaboración de la programación didáctica, son limítrofes a ella y, por tanto, se han dejado.
 - Aplicando, a mitad de curso, completa o parcialmente, la técnica “Evaluación en un minuto” (Herrán, 2011b, 2013; Paredes y Herrán, 2009), seguida de alguna entrevista en profundidad, sobre dificultades, dudas, necesidades de cambio propuestas por los estudiantes en el cuestionario asociado a la técnica (Anexo 5), etc.
 - Realizando tutorías (grupales) obligatorias de apoyo –al menos, una-, bien presenciales, bien a través de Teams, con todos los grupos de trabajo.
 - Enfatizando en el imperativo de asistir a clase: asistencia continuada para la comprensión.
- c) ***Acciones didácticas previstas para orientar efectivamente a los estudiantes en el empleo de técnicas de trabajo intelectual, para realizar trabajos con una mínima calidad universitaria y presentarlos correctamente, incluyendo el empleo adecuado de algún sistema homologado de citas y referencias bibliográficas, con preferencia, APA:***
- Incluir expresamente las cuestiones formales entre los criterios de evaluación, haciendo bueno el “Lo que no se evalúa, se devalúa”, del catedrático de Didáctica de la UCM Fernández Pérez (1991, comunicación personal).
 - En la medida en que este problema afecta a la asignatura, aunque la trasciende, afectando al master, hasta el TFM, se considera indispensable recomendar a los estudiantes la realización de talleres ofrecidos por la biblioteca de la facultad, acerca de citas, bases de datos, *refworks*, etc.

- Subida a Moodle de orientaciones para presentar citas y referencias (APA 7ª Ed.), así como algún artículo científico o trabajo universitario formalmente correcto, bien presentado y elaborado, que pueda resultar orientador en estas cuestiones formales.
- Consultar a estudiantes competentes en la materia (entre otros, estudiantes que cursen la especialidad de Lenguas Clásicas o Didáctica de Lengua y Literatura), sobre aportaciones útiles con esta finalidad, incluido el uso adecuado (educativo) del lenguaje inclusivo. Se realiza esta posibilidad, porque este ‘problema expresivo’ suele salir y porque lo que proviene de una necesidad, si es satisfecho por estudiantes, se recibe bien y se aprovecha mejor.
- Incluir este contenido en tutorías o consultas, en mayor medida.

d) *Acciones didácticas previstas para afrontar la realización de la programación didáctica innovadora e inclusiva, en el marco de un trabajo en equipo:*

- Justificar por qué es preferible realizar la tarea propuesta en un grupo -por elección o por designación-, a semejanza de los escenarios profesionales, donde esta misma tarea se realiza colaborativamente –cuando se hace- con compañeros de trabajo elegidos y no elegidos.
- Justificar la necesidad y el sentido de la innovación educativa aplicada a la programación didáctica, desde su enseñanza.
- Compartir con los alumnos indicadores de creatividad e innovación incluibles en la evaluación de la programación didáctica.
- Presentar la tarea en el marco de un proyecto tipo PBL que le dé un sentido profesional y requiera trabajar en equipo, liderar, ayudar, depender, sintetizar el saber, cooperar, ceder, converger, etc., y con la acción reflexiva, innovadora y creativa personal y de grupo, etc.
- Solicitar, en casos de conflictos, informes parciales de seguimiento de tareas del trabajo de cada equipo, en la que cada miembro exprese cuál ha sido su contribución a la tarea colectiva.

- Favorecer intercambios de experiencias y discusión en el marco de gran grupo –bien directamente o mediante la técnica “consejo de representantes” (Herrán, 2009)- en la que los diferentes grupos de trabajo visibiliza su proceso, particularidades, dificultades, dudas, tareas realizadas y pendientes, etc., para favorecer una formación mutua que contribuya a la mejora del trabajo de los distintos grupos.
 - Celebrar tutorías ad hoc con aquellos alumnos o grupos con problemas de funcionamiento.
- e) ***Acciones didácticas previstas para orientar el aprendizaje durante el proceso de elaboración de la programación didáctica:***
- Adaptando la técnica “Comentario de texto cooperativo” (Herrán, 2011b, 2013; Paredes y Herrán, 2009) a la evaluación continua y formativa del aprendizaje
 - Realizando talleres de dudas-dificultades-posibilidades, desde algunos casos concretos compartidos en clase.
 - Continuar favoreciendo intercambios de experiencias y discusión en el marco de gran grupo –bien directamente o mediante la técnica “consejo de representantes” (Herrán, 2009)- en la que los diferentes grupos de trabajo visibiliza su proceso, particularidades, dificultades, dudas, tareas realizadas y pendientes, etc., para favorecer una formación mutua que contribuya a la mejora del trabajo de los distintos grupos.
 - Enseñanza invertida (*flipped clasrrom*) (Lage, Platt y Treglia, 2000) de las últimas partes de la enseñanza de la programación didáctica –concretamente, se aplicó en torno a los siguientes temas: “¿Cómo incluir la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la programación didáctica?” y “Cómo incluir la atención a la diversidad en la programación didáctica?”-.
 - Dejar en la plataforma Moodle algún ejemplo de programación didáctica, autorizadas por sus autores para este curso, con la finalidad de que pueda servir de orientación, sin que atente contra la creatividad de los grupos.

f) **Acciones didácticas previstas para que la evaluación inicial, continua y final de la programación didáctica sean más formativas:**

- Dejar en la plataforma Moodle un instrumento con indicadores o rúbrica *ad hoc* para orientar el aprendizaje y facilitar la autoevaluación de sus procesos en la elaboración de la programación didáctica (Anexo 2).
- Mantener tutorías de seguimiento, para retroalimentar el trabajo a sus autores conforme a la rúbrica *ad hoc* y a la estructura de programación didáctica facilitada (Anexo 3).
- Requerir, con la entrega final de la programación, un informe final de las tareas a las que cada miembro había contribuido en la elaboración de la programación didáctica. (Finalmente, esta tarea no se pidió, porque se consideró incompatible con el clima de confianza y seguridad emotivo cognoscitiva creado con los tres grupos).
- Para los grupos que terminaran antes, se pensó proponer la creación de un vídeo de 7 minutos en que presente su programación didáctica, en el que pueda incluir razones autoevaluativas conforme a la técnica “DAFO”. (Esta tarea no se realizó, por sobrecarga de los estudiantes.)
- Propiciar una heteroevaluación entre grupos de las programaciones realizadas, siguiendo la técnica de “círculos de evaluación-aprendizaje” (Herrán, 2011). (Por falta de tiempo, no se pudo realizar).
- Propiciar una evaluación externa de la primera programación que se realizase, por parte de un profesor de Secundaria y Bachillerato de prestigio (Anexo 8). Finalmente, fue el Dr. Daniel Albertos, doctor en Educación por la UAM, autor del libro “Guía para implementar el pensamiento crítico en el aula” (Pirámide). Previa autorización, tanto la programación como el informe del evaluador externo serían puestos en conocimiento de todos los estudiantes y grupos.



EVALUACIÓN FINAL DEL PROCESO DE CAMBIO DIDÁCTICO

1. A modo de introducción

En aras de la transparencia **ética** profesional, en los primeros minutos de la primera clase se compartió con todos los estudiantes la justificación de la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de cambio didáctico. Esto es, que este profesor estaba desarrollando en este curso un proyecto de cambio docente, de un modo sistemático. Se compartió con los estudiantes el sentido de esta acción -el del río, *versus* el del embalse- deduciendo que, de un modo semejante, dentro de su proceso de desarrollo profesional y personal, ellos mismos podrían realizar.

Se compartió, asimismo, con los estudiantes, que un enfoque de cambio permanente de la enseñanza transferible a su acción docente era compatible con proyectos de innovación o de investigación más complejos y colaborativos. Así mismo, para los más desconfiados o recelosos, se hizo valer el hecho de que este desarrollo era una forma de enseñar desde el ejemplo que formaba parte de los contenidos del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, desde la perspectiva de la formación continua del docente y de los órganos docentes. Se coligió que la anomalía, precisamente, era no hacer nada, o sea, no tener en mente cambio perfectivo alguno. Aunque carecieran del conocimiento necesario para hacerlo cabalmente, los estudiantes intuyeron y percibieron con normalidad que este profesor estuviese desarrollando un proyecto de cambio didáctico, sobre

todo, en torno a un tema especialmente relevante para ellos, como la enseñanza de la programación didáctica que tenían que realizar en la asignatura, para ESO o Bachillerato.

Desde la perspectiva del docente, la propuesta de cambio descrita en el apartado anterior implicó notablemente al alumnado en la tarea compleja de elaborar una programación didáctica. Durante el proceso de elaboración de la programación didáctica, se hizo referencia a un extracto de las competencias a desarrollar en la asignatura, que figuraban en la guía docente, para incrementar su conciencia didáctica, aplicada a lo que se está haciendo, por qué y lo que se supone deben desarrollar.

Los documentos de apoyo entregados inicialmente (estructura de la programación, Anexo 3, e instrumento de evaluación, centrado en los indicadores, Anexo 2) resultaron de utilidad orientadora, durante todo el proceso, como recursos autoevaluativos y formativos para los estudiantes, para la realización de su programación didáctica para ESO/Bachillerato, de acuerdo con el modelo competencial actual. El proceso descrito aseguró una mejor evaluación continua y formativa de sus progresos, a través de varias oportunidades de observación y recogida de datos del docente y retroalimentación y autoevaluación de los estudiantes. Lo que se propuso y evaluó en el proceso de realización de la programación didáctica fue congruente con la evaluación continua y formativa cursada en las semanas anteriores y conducen a la evaluación y calificación finales, desde el reconocimiento de la relevancia de la programación didáctica, entre los contenidos de enseñanza.

Desde la perspectiva del proceso metodológico, se deducen posibles elementos de eficacia, abiertos a la investigación, los que siguen:

- Interés, implicación del profesor en la tarea propuesta, condicionada por la atención extra asociada con la elaboración del proyecto de cambio docente.
- Claridad metodológica.
- Encauzamiento motivacional mediante instrumentos de evaluación funcionales: instrumento de indicadores para la evaluación de la programación didáctica (Anexo 2), estructura de la programación didáctica (Anexo 3) y

documento de preguntas frecuentes (Anexo 4).

- Tutorías obligatorias e incremento de los cauces de tutoría: vía correo electrónico, presenciales en horario de tutoría, presenciales antes y después de clase, tutoría *on line* vía Teams de sus grupos. La obligatoriedad de las tutorías actuó como disolvente de incertidumbres o del hielo comunicativo entre ‘personajes’, facilitando más y mejores interacciones o entrevistas informales posteriores entre ‘personas’.
- Buen clima comunicativo, interacciones distendidas, intercambio de sonrisas.
- Comunicación frecuente de disponibilidad de ayuda.

2. Evaluación final de la metodología didáctica estructurante

La propuesta metodológica incluida en el apartado acerca de las acciones didácticas para dar un mayor sentido funcional y formativo a la elaboración grupal de la programación didáctica, es una adaptación parcial del PBL (*Problem Based Learning*) (Bará, Domingo y Valero, 2011; Valero-García, 2012; Oller Arcas, Gallardo Gomez, Garcia Villegas y Valero Garcia, 2014). Esta metodología fue adecuada para la tarea y para los equipos de trabajo.

Se observó que fue útil para aproximar el aprendizaje académico al necesario en la vida profesional, llenándolo de sentido profesional. La forma de plantear el tema y la tarea despertó curiosidad y motivación de desafío, y ayudó **a cohesionar funcionalmente los grupos en torno la tarea y a aprender lo mejor posible lo que se propone**, por basarse en una situación profesional real o probable de primer nivel de interés docente. La propuesta aseguró la relevancia del problema o reto, en la situación de un docente con voluntad de actualización didáctica. Se partía de la hipótesis de que lo que podría ser relevante para el docente en el instituto, podría serlo para el profesor/a de instituto en fase de formación inicial. La propuesta, de hecho, fue adecuada, motivadora, innovadora, inclusiva y profesionalizadora, porque puso a los estudiantes universitarios en situación y en cierta tensión didáctica idónea para la emergencia de procesos creativos, y transferible, asimismo, a contextos profesionales. Como se ha dicho, esta propuesta metodológica tuvo un carácter estructurante para la motivación de los futuros profesores. La propuesta asoció ventajas:

- Redujo la distancia entre la mal llamada dualidad teoría-práctica. El enfoque de enseñanza, heredero de la didáctica de Dewey (1902, 1971), solventó lo que el pedagogo estadounidense calificó como “problema de la instrucción”, relacionado con el hecho de que lo que se enseña en el centro educativo – por ejemplo, una facultad de educación- estaba desconectado de lo que en la vida profesional y social requería.
- Desde un punto de vista metodológico, la propuesta es deudora/derivada del “método de proyectos” (Kilpatrick, 1918), fundamentado, en parte, en el propio Dewey.
- Se creó una situación didáctica contextualizada, profesionalmente realista y transformada en un reto condicionado por una moderada presión o estrés, que es una condición idónea para el desarrollo de la creatividad aplicada: “La creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible, para producir algo novedoso” (Guilford).
- El encargo profesional ha necesitado activar, condensar y aplicar y actualizar conocimientos previos y multitud de competencias específicas y transversales, implicadas en esta asignatura.
- El trabajo cooperativo ha sido de calidad, en su proceso. No solo se ha exigido en el proceder de los grupos, sino en la calidad de las programaciones didácticas; esto es, técnicamente correctas e inclusivas, singulares o con algún valor añadido que las haga innovadoras, que las pueda definir como sobresalientes.
- Aunque la tarea fue compleja para el docente y ardua para los grupos de trabajo de estudiantes, su éxito en todos los casos ha asegurado una connotación a la vez exigente y agradable y un efecto positivo (Thorndike, 1913), que ha afirmado la solvencia docente y ha afianzado las conexiones sinápticas asociadas a las competencias desarrolladas.
- Una ventaja importante de este trabajo fue la capacitación de los estudiantes para transferir aprendizajes a programaciones didácticas que puedan realizar en el futuro, tanto en el Módulo Específico como en su vida profesional.

Tanto la definición del objetivo formativo, que situó la propuesta metodológica en el marco de una situación profesional relevante, como el trabajo autónomo y supervisado de los estudiantes, llevó a pensar que había sido logrado por la mayoría de los estudiantes comprometidos. Cabe la posibilidad de que, en algún caso, su formación haya ido más allá del objetivo pretendido, desde la perspectiva de algunos aprendizajes no previstos, varios de los cuales se reflejan en los cuestionarios de evaluación final.

Globalmente, la propuesta contribuyó a que los estudiantes se fijasen, tanto en el proceso realizado, como en la calidad del producto, en la medida en que guardaban una estrecha relación. La implicación personal y grupal puede llevar a un nivel en que la calificación final de la asignatura pasa a un segundo plano, al menos durante el proceso de realización de la compleja y larga tarea.

La metodología se desarrolló indisolublemente unida a procesos de evaluación formativa. A tal fin, se activaron procedimientos de evaluación formativa frecuentes, que a la postre fueron bien valorados por los alumnos. Una de las situaciones más satisfactorias y mejor comprendidas fue la apertura de varios canales para que sus dudas, dificultades y propuestas creativas pudieran pasar, de ocultas o embozadas, al conocimiento docente y del gran grupo, de modo que se les pueda ser considerar y tratar didácticamente, bien personal, grupal o socializándose a través de una retroalimentación formativa adecuada. Una de las más eficaces fue la tutoría obligatoria –al menos una vez y con todos los grupos-, que incluyeron en la mejora de la comunicación didáctica. Otras, muy convenientes, fueron la realización de entrevistas grupales o de equipo en el marco de gran grupo o la habilitación de un documento de preguntas frecuentes (FAQ) (Anexo 4).

En cuanto a situaciones particulares reseñables, mencionamos estas:

- La propuesta contribuyó a que al menos la mitad de los grupos no dejase el trabajo de la programación para el final, sino que acompasara el desarrollo de la enseñanza con su proyecto didáctico.
- Se realizaron varias tutorías extraordinarias (demandadas) con algunas personas con llamativa dificultad para la comprensión de lo que se

pedía y lo que estábamos haciendo. Se pudo verificar que la barrera era endógena y emocional, más que cognoscitiva.

- Se recibieron quejas esporádicas de getas y pasotas (Oakley, Felder, Brent y Elhadj, 2004, en Bará, Domingo y Valero, 2011), y también de grupos que aislaban o se separaban de personas que, por sus características y comportamiento, no encajaban. Se recondujeron, una vez se hizo pública, bien la posibilidad de auto regulación y cambio de los grupos disfuncionales, bien la posibilidad de requerir un informe de los grupos con esta clase de problemas.
- Hubo dos casos –uno de ellos, asimilable a la descripción anterior– en los que se permitió hacer la programación a una persona sola, por solicitud imperativa. Uno fue por razones profesionales. Se trataba de una alumna, poco asistente, individualista, sin especial interés en interactuar o colaborar con compañeros/as, a la que le interesaba aplicar lo aprendido a su contexto nacional, un país africano subdesarrollado. Otro estudiante, muy asistente y con una alta capacidad creativa, con desacuerdos con el resto de miembros del grupo. Este estudiante entregó la programación muy pronto, y era de alta calidad.

3. Evaluación final de las programaciones didácticas

Las acciones didácticas se propusieron para asegurar que los aprendizajes relacionados con esta tarea, se habían facilitado y producido. Al final del proceso didáctico, el docente contó con datos para su evaluación final. Desde el comienzo del proceso hasta el final, se partió de un concepto amplio de evaluación didáctica: “Evaluar es analizar para mejorar. Por mejorar se entiende, primero, cambiar la enseñanza, y, después, orientar y ayudar al alumno” (Herrán, 2014a). La evaluación formativa, tanto inicial, continua o final, propuesta en las diversas acciones didácticas, aseguró que el alumnado percibía la utilidad profesional de lo que se evaluaba. Cada alumno/a tenía conocimientos claros de qué se evalúa y por qué, y cuál era la justificación de esa relevancia evaluativa, de cara a su profesión. Como se ha dicho, lo difícil de esta tarea era crear las vivencias (sinapsis) por primera vez. Una vez trazada la ruta neurológica, se posibilitó la transferencia de los aprendizajes adquiridos a programaciones didácticas que puedan realizar en el futuro, tanto en el Módulo Específico, donde

el mayor peso lo tienen las unidades didácticas, como en su vida profesional, en la evaluación, revisión o elaboración de otras programaciones.

Desde el principio, la propuesta fue bastante absorbente, para los estudiantes. Una gran cantidad de estudiantes subrayó su dificultad. Requirió una atención enfocada y mantenida durante $\frac{3}{4}$ de la asignatura. Durante el proceso, era esperable que la implicación personal y grupal pudiera llevar a un nivel de dedicación en que la calificación final de la asignatura pasara a un segundo plano. Al finalizar la asignatura, la atención por la calificación se reavivó en la mayoría de los estudiantes. Esto fue completamente normal. Pero permitió una mejor asimilación del contenido de la evaluación didáctica, en la medida en que la evaluación garantizó retroalimentaciones, durante el proceso y al finalizar el mismo, y no se limitaba a la calificación. Dicho de otro modo: el sistema de evaluación de la tarea de diseño de la programación didáctica es una parte de la asignatura, que de algún modo recupera y aplica conocimientos y temas estudiados desde el comienzo.

De acuerdo con el concepto de evaluación de este profesor, no hubo incoherencia significativa entre lo enseñado y lo evaluado, porque la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación e, idealmente, la innovación, son procesos inseparables y entrelazados durante toda la planificación y la comunicación didáctica. Por ello, desde el enfoque didáctico desarrollado, cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje se ha considerado una actividad de evaluación. La evaluación final y sumativa fue coherente, porque fue comprendida y aceptada por el alumno e integrada en la enseñanza y congruente con el enfoque metodológico evaluado en el párrafo anterior, de modo que, también con esta perspectiva no disonante, cabe deducir su aceptable desarrollo, desde una mirada final, *ex post facto*.

La propuesta facilitó la percepción de que los criterios de calificación eran claros, porque la evaluación de la tarea se desarrolló desde el instrumento compartido y parcialmente validado con los estudiantes. El sistema de evaluación propuesto fue eficaz y valorado como equitativo (imparcial, justo), porque se basó en múltiples datos provenientes de fuentes distintas (técnicas: observación, entrevistas en tutorías, actividades de enseñanza-aprendizaje, coloquio con grupos o gran grupo, informes parciales de los grupos, producciones finales

de los alumnos, etc.; instrumentos: estructura de la programación didáctica e indicadores de evaluación de la programación didáctica; agentes: hetero, auto y coevaluación, y momentos: evaluación inicial, continua, final de procesos de duración relativa, etc.).

No se llevaron a la práctica procesos de heteroevaluación entre alumnos de las diferentes programaciones didácticas, mediante la técnica “rueda de evaluación-aprendizaje” (Herrán, 2009), por falta de tiempo. Tampoco se pudo pedir a ningún grupo la elaboración de un vídeo para desarrollar procesos de coevaluación formativa. En cambio, tuvieron lugar abundantes procesos de retroalimentación de los trabajos realizados, mediante tutorías presenciales, *on line* por Teams, por correo electrónico, a través de la autoevaluación de las programaciones de cada grupo apoyada en la técnica DAFO. Se contó con la evaluación final y externa de la primera programación didáctica que se terminó y que, previa autorización del grupo, fue enviada para la consideración general, con el informe de un profesor de Secundaria muy experimentado. Todo ello permitió triangular los principales resultados de los tres grupos clase, tomando como referencia de contraste lo realizado los años anteriores.

La evaluación de las programaciones didácticas se llevó a cabo desde las tres clases de evaluación, según el criterio tiempo, a saber: inicial, continua y final, todas ellas con un marcado carácter formativo. Se incluyen en este apartado, con una mirada retrospectiva:

La evaluación inicial se definió, a través del diálogo con los estudiantes, realizado sobre todo en las dos sesiones previas al inicio del proceso de enseñanza y formación sobre la programación didáctica. Los contenidos de evaluación inicial que más interesaban a este profesor y sobre los que se obtuvieron datos orientadores fueron:

- Claridad conceptual sobre el significado de la programación didáctica,
- Expectativas formativas en el proceso de aprendizaje de la programación didáctica.
- Dificultad esperada en el proceso formativo incipiente.

- Expectativa profesional (oposición, enseñanza): asociación entre el conocimiento de la programación didáctica y las pruebas de oposición, para el acceso a la función pública, o al ejercicio profesional en cualquier centro docente.
- Expectativa profesional (quehacer ordinario): asociación entre el conocimiento de la programación didáctica y el trabajo docente ordinario, desarrollado en el marco de un departamento didáctico y de un proyecto docente de etapa e institucional.
- Expectativa profesional (evaluación formativa): Asociación entre la enseñanza planificada, la desarrollada y las posibilidades de mejora de la enseñanza y de la educación de los alumnos.
- Expectativa profesional (innovación educativa y desarrollo personal y profesional): Asociación entre la programación didáctica, la innovación didáctica (convencional y radical) y el propio desarrollo profesional y personal del docente, tanto desde una perspectiva personal como colaborativa, del o más allá del propio departamento.

Algunos resultados significativos de la evaluación inicial

fueron los que siguen:

- Salvo los alumnos que provenían de Magisterio y de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (CAFyD) –entre un 8% y un 10%, aproximadamente-, donde la formación didáctica es notable, el resto de los alumnos no sabía qué era la programación didáctica.
- La expectativa general era alta o muy alta –diría, que mejor, *a priori*, que otros años-, de modo que todo apuntaba a que iban a iniciar el proceso formativo con una excelente y encauzada motivación.
- Dado el tiempo estimado en abordarla entre todos y que se trataba de la actividad de curso más importante, aun sin conocimientos previos concretos, la dificultad esperada era notable, aunque ‘vacía’, en la medida en que no sabían, con concreción, de qué se trataba. Se contó, no obstante, con la predisposición deseada o idónea.

- Se encauzó su ansiedad positiva, informándoles desde la progresiva confianza adquirida, que seguiríamos, como pauta metodológica, las propuestas de Lao Tse (1983) o Confucio (1969), esto es: avanzar paso a paso, asegurando en cada lapso, la comprensión necesaria.
- Finalmente, la casi totalidad de los estudiantes estaba interesada o muy interesada en lo por venir. Y todos, aunque de un modo más indefinido, en afianzar la formación de cara al desarrollo del trabajo de un docente en el marco de su departamento didáctico de referencia.
- Al principio del proceso, no había apenas –salvo el caso ya señalado de estudiantes provenientes de Magisterio y de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (CAFyD)-, nadie cuyos conocimientos previos y motivación asociasen la programación didáctica con la evaluación formativa de la propia programación y del desarrollo didáctico o con la innovación educativa y desarrollo personal y profesional, incluyendo proyectos y procesos colaborativos del propio departamento didáctico o con profesores de otros.
- A modo de síntesis: los puntos de partida fueron: muy escasos conocimientos técnicos de afianzamiento y buena o muy buena disposición para empezar a trabajar y a formarnos (todos).

La evaluación continua-formativa.

Se realizó a través de una quintuple vía: obligatoria, espontánea, concreta, asociada al producto de su tarea, mediante la aplicación parcial de la técnica “evaluación en 1 minuto” (Herrán, 2011b, 2013; Paredes y Herrán, 2009) y mediante un experto externo:

- *Vía obligatoria:* Se propuso como requisito para todos los grupos la obligatoriedad de mantener al menos una tutoría de grupo con el profesor, para compartir los detalles de sus procesos y realizaciones. Lo ideal serían dos, en dos momentos críticos: la ideación y diseño inicial, y la elaboración avanzada. La gran utilidad fue facilitar la comunicación didáctica basada en la cercanía y la confianza. Como se ha dicho anteriormente, con toda probabilidad, el efecto de ‘romper el hielo’ comunicativo y el “efecto positivo” (Thorndike, 1913) de estas tutorías propició que se desarrollaran otras interacciones o entrevistas informales, al menos en el 75% de los grupos. Se

detectó, no obstante, algunos alumnos –pocos- indiferentes o trabajadores, no asistentes a la tutoría obligatoria o menos formales.

- *Vía voluntaria*: Se favoreció una comunicación didáctica abierta, apoyada en una necesaria confianza básica y profesional, cultivada y adquirida desde el principio de la asignatura. Esta posibilidad se ofrecía permanentemente, tanto cuando predominaban las explicaciones docentes, como en los lapsos de trabajo en grupos y en las exposiciones de los grupos. Fluyó bien, en gran medida por la activación de la primera vía (obligatoria), por el hecho, así expresado por los alumnos, de observar implicación y preocupación docente. En dos momentos se favorecieron intercambios de experiencias y discusión en el marco de gran grupo, en la que los diferentes grupos de trabajo visibiliza su proceso, particularidades, dificultades, dudas, tareas realizadas y pendientes, etc. Como apoyo a los procesos del grupo, se desarrollaron coloquios y foros de dudas e intercambios de experiencias, vinculados al documento de preguntas frecuentes (Anexo 4), alimentado por las preguntas de los propios grupos, cuya utilidad fue indudable y bien valorada, *a posteriori*.
- *Vía concreta*, asociada a su documento de programación: Con el fin de que cada alumno y grupo tuviera conocimiento claro, no sólo de lo que tenía que hacer, sino de en qué se tenía que fijar o podía encauzar su motivación, de cara a la elaboración del documento de programación, se facilitó el primer día un instrumento con indicadores de evaluación, titulado “Rúbrica para evaluar programaciones didácticas” (Anexo 2) y el documento de trabajo denominado “Estructura de una programación didáctica” (Anexo 3). Se les advirtió del inconveniente de las rúbricas, por dos razones: por la dificultad de calificar por el profesor, y por la posibilidad de desbordar u obsesionar con la calificación a algunos estudiantes. Desde una perspectiva redefinida por la formación, su sugirió que fuese comprendido o reinterpretarse como un sistema descriptivo de indicadores. Con esta perspectiva, el instrumento podría tener aplicación autoevaluativa y heteroevaluativa. A través de la aplicación parcial de la técnica “evaluación en un minuto” (Herrán, 2011b, 2013; Paredes y Herrán, 2009) con entrevistas asociadas: A mediados del proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica, se pasó un breve cuestionario de frases incompletas, para realizar esta técnica de evaluación, que interpretamos como una excelente metodología de evaluación de la

enseñanza con una finalidad formativa. Las cuestiones propuestas fueron las que figuran en documento titulado “Cuestionario para la evaluación en 1 minuto” (Anexo 5). Se dejó espacio suficiente detrás de cada pregunta, para comunicar una moderada expectativa de respuesta. Posteriormente, se analizaron las respuestas, se mantuvo una entrevista con tres grupos de alumnos voluntarios, para dialogar sobre los temas, y se ofreció la oportuna retroalimentación al gran grupo. Un sentido complementario fue enseñarles a proceder para que, a su vez, lo pudieran hacer con sus futuros alumnos.

- *Evaluación de una programación didáctica, por un experto externo:* Se contrastó el trabajo de los estudiantes con el punto de vista de un docente de Secundaria, experto comprometido con su buen hacer profesional. Una vez terminada la primera programación didáctica, se le envió, vía correo electrónico, al experto. Inicialmente, se pensó en mantener con el experto una “Entrevista pública colectiva” (Herrán y Paredes, 2009), pero, por imposibilidad de horarios, su informe fue enviado en un audio (wasap) que el docente transcribió y ordenó (Anexo 8), con su valoración. Posteriormente, el grupo autor de la programación rehízo algunos extremos de su propuesta y, así mismo, los demás grupos de trabajo de las tres clases tomaron buena nota formativa.

La evaluación final del docente se realizó a la vista de las programaciones didácticas. Todos los documentos de programación se leyeron, se anotaron y se devolvieron, procurando que la dilación de la retroalimentación fuese la menor posible. Los principales resultados formativos observados, derivados del proyecto de cambio docente, fueron los siguientes:

- Sobre el calendario, más de la mitad de los grupos comenzó antes la realización de la tarea -13/10/2021-, por lo que los estudiantes tuvieron más tiempo y más serenidad para su realización.
- La asistencia a clase se incrementó, con relación a cursos pasados, rondando en este el 90%-98%.
- Se pudo observar mayor tranquilidad en el afrontamiento de la tarea por los grupos de trabajo.
- Se observó una mayor autonomía de los grupos.

- En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica hubo un incremento de participación en clase, con relación a cursos pasados.
- La redefinición de las tutorías como recurso formativo indispensable para la realización de los trabajos de programación didáctica grupales fue positiva. Se tradujo en más y mejores tutorías, es decir: en mayor cantidad de alumnos asistentes a las tutorías, en mayor tiempo dedicado a tutorías, en mayor calidad (precisión, detalle, ambición cognoscitiva) en el contenido de las tutorías.
- El interés y comprensión de los estudiantes acerca del objeto de formación fue más claro y concreto.
- La calidad final de los trabajos, en general, mejoró sensiblemente con relación a años pasados. De otro modo: las buenas programaciones continuaron apreciándose y mejoraron también, pero el número de programaciones débiles o malas se redujeron significativamente. Las mejores programaciones incluyeron mayor compleción, interrelación de partes, mejor fundamentación y contextualización curricular, mayor innovación, mayor elaboración e innovación, mejor adecuación al diseño universal y a la atención a la diversidad, menor presencia de errores o carencias reseñables.
- La posibilidad de realizar informes parciales de seguimiento –en caso de conflicto- y el informe final de tareas relativo a la contribución (funciones y tareas) de cada grupo miembro del grupo en el proceso de elaboración de la programación didáctica, ayudó a prevenir y a resolver problemas. Se comprendió como buena medida preventiva evitadora de la aparición de ‘pesos muertos’ y de ‘getas’ (Oakley, Felder, Brent y Elhajj, 2004, en Bará, Domingo y Valero, 2011).
- Con relación a otros años, las cuestiones formales -referidas a la presentación de los trabajos, presencia en portadas de datos necesarios, índices, uso de lenguaje inclusivo, el empleo de citas y referencias, etc.-, mejoraron significativamente. Estudiantes de un grupo de las especialidades de Lenguas Clásicas o Didáctica de Lengua y Literatura, más próximos, ayudaron a clarificar dudas y a seguir los criterios de la Real Academia de la Lengua Española hacia este asunto.

- El mayor y mejor tiempo de interacción entre los miembros del grupo y con los compañeros/as del gran grupo sobre calendario, se tradujo en más oportunidades para mejorar la motivación, sentirse competente y realizar una programación didáctica de una manera autónoma, aunque supervisada.
- La heteroevaluación de las programaciones (entre grupos de estudiantes apoyada en un documento Google doc, para unificar las calificaciones) no se pudo realizar, pero se intentará llevar a cabo el próximo curso.
- Siendo la tasa de abandono de la UAM, según encuestas y estadísticas oficiales, del 10%-30%, la de la asignatura, a la vista de los alumnos matriculados y que entregan todos los trabajos de fin de curso, incluida la programación didáctica, parece ser inferior.
- Todo apunta a que las calificaciones finales serán superiores a las de otros años, en la que entre un 40%-70% obtuvieron N o Sb.

4. Evaluación final de las percepciones y valoraciones de los estudiantes

La valoración final de los estudiantes se identifica con la encuesta del Gabinete de Estudios de la UAM. En el momento de presentarse este proyecto de cambio docente, las encuestas correspondientes al primer cuatrimestre del curso 2021/22 no estaban disponibles.

Por lo anterior, se intentó seguir tres caminos: Cuestionario de autoevaluación *ad hoc*, entrevistas de evaluación final y formativas con estudiantes voluntarios, y relato de aprendizaje o relato o diario didáctico, de corte fenomenológico. Los tres permitirán triangular datos de forma válida y orientadora, mas sin el rigor de una investigación cualitativa, para acceder global y pormenorizadamente, a la percepción académica del estudiante. En este caso, asociada a su co responsabilidad docente, adecuada, aplicada al proceso de cambio docente al que se refiere este proyecto. Las tres técnicas didácticas incluirían una significativa motivación y valor formativo, profesional y basada en el compromiso didáctico con la asignatura y la mejora de la enseñanza.

A tal fin, cuando se desarrolla el tema de la evaluación didáctica, se solicitó, en los tres grupos, voluntarios para las entrevistas y los relatos de aprendizaje sobre la tarea (Anexo 9). El objetivo didáctico era acceder a

experiencias y detalles basados en la mirada y la profundidad comprensiva del alumno, en primer plano. Se trataba, por tanto, de recoger, en primera persona, la experiencia personal y formativa de aprendizaje-enseñanza, del proceso de elaboración de la programación didáctica realizada.

Respecto a las entrevistas, sólo se pudo realizar una, que se identificará, en una nota a pie de página, posteriormente. La entrevista aportó contenidos ricos, pero no amplió ni detalló más que lo incluido en el cuestionario, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica.

En el momento de recoger los cuestionarios y de finalizar las clases, no se había entregado ningún relato del proceso de aprendizaje experimentado en el proceso de elaboración de la programación didáctica. Finalmente, se recogieron dos. Al revisarlos, se dedujo que eran recurrentes y tampoco aportaban información adicional o significativamente diferente a la recogida en sus cuestionarios.

Es decir, que, aunque entrevistas y relatos de aprendizaje (Anexo 9) o formativos fuesen técnicas de interés, por completar la mirada del estudiante, en este caso, donde la perspectiva era, a la vez, fenomenológica y funcional, no se identificaron testimonios que aportaran contenido nuevo a este proyecto de cambio didáctico.

Lo contrario ocurrió con los cuestionarios *ad hoc* (Anexo 6). De los 144 alumnos matriculados (48 estudiantes de los grupos 10 y 616, 49 del G. 11 y 47 del G. 15), se obtuvieron 139 cuestionarios de evaluación (45 de los grupos 10 y 616, 49 del 11 y 44 del 15). Para incrementar su representatividad o validez, se eligieron aleatoriamente 15 cuestionarios. Para ello se pidió a una persona -la Dra. Juana Sánchez-Gey- cinco números aleatorios, resultando los siguientes para los tres grupos: 1, 7, 12, 25 y 33, para el grupo 10-616 y el 15; y 1, 7, 12, 33 y 48, para el grupo 11. Los testimonios se anonimizaron, notando el grupo y el número de cuestionario, para su identificación. Por ejemplo, el "G. 10, 8" será el instrumento N° 8 del grupo 10.

En los cuestionarios, todos los ítems eran pertinentes. Pero, de ellos, sólo se transcribieron las respuestas que detallaban información útil acerca de la enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica. En el cuestionario, se correspondían con tres centros de interés: (1) “Experiencia formativa en el proceso de elaboración de la programación didáctica”, (2) “Fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica” y (3) “Propuestas concretas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica”. Se correspondieron con los **ítems N° 9, 10, 11 y, en algunos casos**, con contenidos del 13. A continuación, se distribuyen las respuestas transcritas según estas categorías, dentro de las cuales se discriminan significados más concretos. No se desea analizar contenido, tan solo transcribirlo de forma ordenada, comprensible y útil para el proyecto de cambio concreto:

Centro de interés N° 1: Experiencia formativa en el proceso de elaboración de la programación didáctica:

La mayoría de los estudiantes hace una valoración global positiva del proceso:

- “Ha sido esclarecedor. Al principio, me he visto desbordado por el tema; luego fui esclareciendo y ordenando los conceptos” (G. 15, 25).
- “Ha sido una asignatura reflexiva” (G. 11, 33).
- “El proceso me ha enseñado muchas facetas de una programación que desconocía” (G. 11, 7).
- “La elaboración de la programación didáctica ha sido bastante fructífera” (G. 10, 12).

Algún alumno, como este estudiante europeo, destaca su cambio formativo:

- “Yo diría que esta asignatura es la que más me ha gustado, ya que me ha cambiado la perspectiva totalmente. Como vengo de otro sistema educativo, no estoy acostumbrado a trabajar estos temas y además no los utilizo en

mis clases de inglés. Creo que en esta asignatura he aprendido una parte de mi profesión que antes era desconocida” (G. 11, 7).

También ha sido positiva entre los estudiantes de CAFYD (Mención: Educación):

- “Mi aprendizaje formativo en el proceso de elaboración de la programación didáctica ha sido magnífico, debido a que he podido aprender una serie de aspectos que desconocía en profundidad, después de tener una base sobre programación didáctica que obtuve a través de realizar la Mención de Educación en 4º del Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte” (G. 15, 33).

Hay coincidencia en destacar la complejidad y dificultad de la tarea como una característica de su proceso formativo:

- “Es cierto que elaborar una programación didáctica es un trabajo complejo al que hay que dedicarle bastante tiempo” (G. 15, 12).
- “La programación didáctica ha sido un trabajo al que me ha costado enfrentarme” (G. 11, 1).
- “He comprobado lo complicada que es su elaboración” (G. 10, 12).
- “[...] enorme complejidad, al no disponer de experiencia alguna” (G. 10, 1).
- “Ha sido arduo, complicado y, en ocasiones, difícil” (G. 10, 25). “Es un trabajo difícil, porque es intenso y con mucho contenido” (G. 11, 12)³.
- “Es cierto que la elaboración de una programación didáctica lo considero (sic) algo sumamente complejo y me ha ayudado que (sic) ahora sé dónde buscar y cómo se realiza” (G. 15, 25).

Otros reparan en la necesidad de dedicar tiempo a la tarea, conforme a la lógica de los ECTS:

- “Este es el trabajo al que me refiero que necesita echarle horas desde este momento” (G. 11, 12). Otra estudiante que afirma haber dedicado un

³ El autor de este cuestionario fue la persona que accedió a realizar la única entrevista que se pudo hacer.

promedio de 10 h a la semana a este bloque, afirma: “En mi opinión, he tenido que aprender mucho por mi cuenta” (G. 15, 1).

Una estudiante con más dificultades sintetiza su aprendizaje formativo, referido al comienzo del proceso, como:

- “Difícil y caótico. Me resulta difícil integrar contenidos expuestos en abstracto. Además, me ha resultado complicado comprender qué (y cómo) era exactamente lo que debíamos hacer, sobre todo al principio. Con todo ello, creo que la estructura [Anexo 3] aclara la tarea” (G. 11, 48).

La estudiante G. 15, 12 destaca el diálogo con otros docentes del instituto en prácticas, como medio de enriquecer el trabajo:

- “Aparte de la información recibida en clase, me ha ayudado mucho hablar con otros docentes y con mi tutora de prácticas, que me han enseñado sus programaciones”.

Centro de interés N° 2: Fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica:

Varios estudiantes valoran el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica en el contexto profesional:

- “He aprendido cómo se hace una programación didáctica y lo importante que es” (G. 15, 7).
- “se trata de un documento valioso que proporciona información imprescindible para el desarrollo del curso” (G. 10, 33).

Otra estudiante extiende su valoración al contexto académico del master y al futuro profesional:

- “Hay que tener en cuenta que es uno de los puntos más importantes del MESOB. Tenemos que ser expertos en ese tema, creo que es la fortaleza de este trabajo, ya que en un futuro tendremos que diseñar propuestas reales y llevarlas a cabo en las instituciones” (G. 15, 12).

Se valora la articulación de las clases ordinarias y el trabajo en grupo:

- “Nos ha ayudado, como grupo, a asentar un rol dentro del proceso de trabajo y a establecer tiempos para la recolección, filtrado y puesta en común de información y contenidos de interés” (G. 10, 1).
- La “comprensión conjunta de la estructura, mediante trabajo en equipo” (G. 10, 25).

Otros, valoran como fortaleza aspectos asimilables a la metodología de enseñanza y al profesor:

(1) Las presentaciones docentes:

- “Las fortalezas son: diapositivas sobre los apartados de la programación” (G. 15, 33);
- “Las presentaciones en Power Point” (G. 11, 12);

(2) Las conceptualizaciones aportadas:

- “Las definiciones de los “conceptos claves” que, a su vez, son los distintos apartados [de la programación didáctica]” (G. 11, 12);
- “Conceptualización” (G. 15, 25);

(3) La organización didáctica:

- “Organización de los elementos” (G. 10, 25);
- “El planteamiento por pasos” (G. 11, 12);
- “Estructura y orden” (G. 11, 48).

(4) El coloquio en gran grupo:

- “Compartir ideas en determinados momentos con el resto de los compañeros” (G. 15, 33).

(5) El trabajo por equipos:

- “La modalidad de trabajo grupal me ha parecido muy eficaz” (G. 10, 33).
- “Trabajar en grupos ha contribuido a liberar carga de trabajo, porque nos hemos coordinado bien y hemos colaborado todos, aportando, cada uno, su cualidad más positiva” (G. 11, 1).

(6) Los recursos didácticos:

- “se ha proporcionado mucho material sobre muchos temas” (G. 11, 33).
- “Se nos han brindado muchos documentos útiles, como ejemplos de programaciones o guías para la realización de la misma” (G. 10, 7/18)⁴.
- “Destacaría la accesibilidad a los documentos legislativos en los que se basa la programación” (G. 11, 1).
- “Me ha parecido muy bien que se nos indicara y se nos haya facilitado los decretos necesarios para la programación” (G. 15, 7).
- Una alumna que tuvo dificultades de comprensión desde el principio, encontró una solución eficaz en el documento de “Estructura de la programación didáctica” (Anexo 3): “la estructura aclara la tarea” (G. 11, 48).
- Otro estudiante también la destaca: “Estructura de una programación. Definición de las partes que conforman la programación y de la programación en sí” (G. 15, 25).
- Se valoran artículos clarificadores del Moodle: “Artículos sobre cada apartado de la programación como base teórica” (G. 15, 33).
- También se valora el documento de “Preguntas frecuentes” (FAQ): “FAQs para resolver dudas de la programación” (G. 15, 33).

(7) La resolución de dudas en el aula:

- “Además, en algunas clases se resolvieron dudas sobre la programación y se trataron con detalle algunos contenidos” (G. 10, 7/18).

⁴ El documento 7 y 18 es del mismo estudiante. Al tener discapacidad visual significativa, se incluyó un documento vacío (7), a modo de recordatorio, y algún día después lo entregó vía email, numerándose con el 18.

(8) La contribución del docente:

- “La principal fortaleza es que el profesor es un especialista o experto reconocido” (G. 10, 33).

La estudiante G.15, 7 destaca algunos componentes de la programación:

- “Además, he aprendido varias metodologías, las cuales no conocía, y que me pueden ser de gran utilidad en mi futuro como docente”. Y añade: “Finalmente, esta asignatura da a conocer las técnicas e instrumentos de evaluación, las cuales me parecen de una gran importancia” (G. 15, 7).

Otros valoraron bien las condiciones didácticas, que alcanzaron al grupo clase y al clima social del aula:

- “Las condiciones de clase fueron satisfactorias, el grupo es solidario y he sentido una buena sinergia” (G. 10, 33).

Un estudiante europeo valora el valor aplicativo de la programación didáctica, como síntesis de otros componentes didácticos:

- “creo que he aprendido mucho para respaldar esto, como cómo aplicar evaluaciones, metodologías y rúbricas” (G. 11, 7).

Una estudiante con alguna dificultad comprensiva, valoró como fortaleza

- la “Utilidad” y la “Aplicación real” (G. 11, 48), “Además de la variedad de posibilidades y conocimientos adquiridos para cada una de las partes [de la programación didáctica]” (G. 11, 48).

Un estudiante con discapacidad visual se sintió bien apoyado:

- “Las clases por norma general han sido interesantes y han aportado mucho a mi formación como docente, que antes de llegar al master era nula. Además, me has enviado muchísimo material y te agradezco tu adaptación a mis necesidades por mi discapacidad [visual]” (G. 10, 7/18).

Centro de interés N° 3: Propuestas concretas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica:

En general, se propone más tiempo para la elaboración de la tarea:

- “Modificar la fecha de entrega [...] atrasarla lo máximo posible” (G. 10, 1);
- “a mi parecer, se le debería dedicar mucho más tiempo, el cual no hemos tenido” (G. 10, 12);
- “propondría que se dedicase más tiempo a cada uno de los apartados de la programación didáctica” (G. 10, 12).
- “Hubiera sido interesante dedicar algunas sesiones a la elaboración de la misma [la programación didáctica] de manera práctica” (G. 10, 7/18).

Otro estudiante propone lo mismo, reconociendo la limitación del tiempo:

- “creo que podríamos haber dedicado algunas sesiones más a la elaboración de la misma y así tener las cosas un poco más claras. Lo cierto es que tampoco sé en qué otro tema recortaría para ganar esas horas” (G. 10, 7/18).
- El estudiante G. 15, 33 propone dedicar más tiempo a una parte de la asignatura y de la programación didáctica: “Dedicar más tiempo al apartado evaluación”.
- Para disponer de ese mayor tiempo, la estudiante G. 15, 7 propone, como alternativa modificar la dedicación a otra tarea de la asignatura: “Creo que esta asignatura podría haberse aprovechado más, si las exposiciones de los trabajos monográficos se hubieran visto limitadas por un tiempo y condensadas en un par de días, en lugar de tenerlos repartidos, ya que considero que rompía el ritmo de la clase”.

Hay un acuerdo en traer a la clase más casos prácticos de programación didáctica:

- “quizás nos hubiera venido bien apoyarnos más a menudo en casos prácticos” (G. 10, 33).
- “Taller intensivo y práctica (en clase) [...] “Ejercicios de evaluación de ejercicios prácticos (sic)” (G. 10, 25).

Una estudiante parece proponer una alternativa sintética o global: que la programación didáctica pueda estructurar la enseñanza de todo el bloque:

- “Toda la asignatura podría dedicarse íntegramente a la elaboración de la programación y seguir un proceso más vigilante con los grupos para poder tener un *feedback* de lo que se está generando” (G. 11, 1).

Otros proponen trabajar enfatizando parte por parte y con más ejemplos, además de los ya proporcionados:

- “Sobre todo, el ir trabajando por partes (que lo hicimos) y traerlo a clase. Soy consciente del tiempo limitado con que contamos” (G. 15, 25).
- “Yo creo que sería muy útil si en cada clase viéramos un ejemplo de la parte vista. También creo que es una buena idea pedir que todos los alumnos traigan ejemplos de la parte de la programación que vieron en la última clase” (G. 11, 7).
- Lo mismo propone el estudiante G. 11, 12: “Quizás vendría bien contrastar los pasos que se van dando con ejemplos en clase” y otra estudiante: “Además, podría dividirse en secciones, de tal forma, que después de 1 o 2 de ellas hubiera una sesión para que el grupo trabajase en ello” (G. 11, 48).

Algunos estudiantes, además de proponer, son críticos con la enseñanza, y sugieren alternativas:

- “Demasiado temario para tan pocas horas lectivas” (G. 15, 12).
- “En muchas ocasiones echo de menos más concreción y realismo en las actividades y explicaciones” (G. 11, 33).

- Otro estudiante expresa: “Desde mi punto de vista, podría explicarse de forma mucho más exhaustiva la programación, quizá, no desde un punto de vista tan teórico, sino más práctico. En mi caso, me he encontrado con mucha teoría que me ha costado horrores integrar en la práctica” [...] Y añade: “Creo que por falta de tiempo la asignatura se ha tenido que enfocar de esta manera” (G. 15, 1).
- Otras críticas se refieren a la metodología: “Clases más dinámicas. Más actividades prácticas para la realización de la programación didáctica” (G. 15, 12).

Algunos estudiantes asocian propuesta, valoración y/o agradecimiento al docente:

- “Me gustaría agradecerte por ofrecer una asignatura tan interesante, a pesar de ser la asignatura más difícil. [...] Lo que más me ha gustado sobre la asignatura es el hecho de analizar y criticar todo. Opino que es la única manera de mejorar la educación. En muchas otras asignaturas, los profesores no nos piden pensar, ni criticar (G. 11, 7).
- “¡Gracias! Por tu dedicación y por trascender la enseñanza de la asignatura” (G. 15, 25).

Conclusiones útiles

De los testimonios recogidos en los cuestionarios elegidos al azar (15), la entrevista y los relatos de aprendizaje (Anexo 9) –que, como se dijo, no aportan información adicional significativa–, se pueden sintetizar, como resultados evaluativos destacados, en torno a los tres temas de interés, los siguientes:

- a) La mayoría de estudiantes comprende el valor profesional de esta tarea y su relevancia en el marco del MESOB.
- b) Para la mayoría de los estudiantes, la experiencia didáctica ha sido formativamente valiosa y difícil.
- c) Ha faltado tiempo para desarrollar con mayor tranquilidad y en mejores condiciones la tarea en particular y la asignatura en general.
- d) Ha requerido un tiempo relativamente alto incluíble, no obstante, en los límites de los créditos ECTS correspondientes al bloque.

- e) La tarea de la programación didáctica es vinculable al Prácticum del Módulo Genérico, en mayor medida de lo que está.
- f) El trabajo en equipo es un factor metodológico bien valorado, además de coherente y conveniente para el desarrollo de múltiples competencias asociadas a esta tarea.
- g) El orden en la enseñanza, las exposiciones docentes, incluidas las presentaciones, y otros recursos didácticos accesibles de consulta y apoyo parecen haber jugado un papel orientador.
- h) 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 para no pocos grupos, y ha sido clave para la mejora de la comunicación educativa.
- j) La programación didáctica tiene potencial para nuclear gran parte de los contenidos organizativos (tomando como epicentro el tercer nivel de concreción curricular) y didácticos (enseñanza inclusiva, motivación desde la enseñanza, clima social del aula, didáctica de la creatividad, metodología didáctica, evaluación didáctica, etc.) del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”, por lo que es susceptible de una atención didáctica especial.
- k) Las condiciones formales, espacios, etc. no son valoradas, ni positiva, ni negativamente.
- l) No se alude tampoco a incomodidad asociada a las medidas adoptadas por la pandemia.
- m) Para la mejora de la tarea para el próximo año, se propone: dedicar más tiempo, a través de alguna medida drástica, a ejemplificar por apartados –en vez de globalmente- y desde casos prácticos o programaciones reales.

Al revisar el resto de los cuestionarios, se transcribieron otras respuestas que resultaron útiles para completar la mirada de los estudiantes

sobre los tres centros de interés didáctico, para la mejora docente y para ampliar la conciencia didáctica del profesor. En general, abundan en las mismas conclusiones, si bien ofrecen ampliaciones en algunos contenidos. Se han incluido en el Anexo 7.

5. Evaluación final del proyecto de cambio didáctico, desde las competencias planificadas

La autoevaluación final del proyecto de cambio didáctico por parte del docente se realiza tomando como referencia para la reflexión empírica las competencias previstas para el Título Propio de Experto o Experta en Docencia Universitaria, convertidas en preguntas. Se equiparará el contenido de las competencias generales a contenidos básicos de criterios de evaluación generales, y las competencias específicas a los criterios de evaluación específicos, ofreciendo, a continuación, sendas reflexiones evaluativas con base en la experiencia pedagógica del proyecto de cambio:

Autoevaluación de competencias generales:

1. ¿Desarrolla un estilo de docencia propio y versátil de modo que se adapte a las características de cada grupo?

La enseñanza desarrollada, con independencia de las características de cada grupo, ha adaptado la propuesta a la especialidad e intereses de los estudiantes, así como a algún estudiante con características diferenciales: concretamente, una estudiante con dificultades comprensivas y un alumno con discapacidad visual grave. A todos los estudiantes se les ha dado la opción de formar grupos estables de carácter homogéneo o heterogéneo, en cuanto a especialidad curricular, género, edad, situación laboral, expectativa profesional, etapa de referencia en la que querían diseñar la programación didáctica, etc. No ha habido valoraciones de los estudiantes, ni positivas, ni negativas, con relación a este factor.

2. ¿Adapta su forma de impartir la docencia a las nuevas necesidades, marcadas tanto por los estudiantes como por los cambios normativos y del entorno, y a los recursos disponibles?

La enseñanza se ha desarrollado conforme a las nuevas necesidades asociadas a la salud –por la enfermedad COVID-19- y siguiendo las

prescripciones de la universidad y de la facultad. Así mismo, se ha ajustado a los recursos didácticos disponibles, proponiendo, si acaso, medios alternativos para desarrollar algunas tutorías, porque algunos alumnos tuvieron dificultades, durante los primeros dos meses de clase, para entrar en la plataforma Teams de la universidad habilitada para la comunicación a distancia del grupo. Algunos alumnos han valorado expresamente la adaptación de la enseñanza, que incluyó, para todos los grupos, la realización de dos sesiones video grabadas, para desarrollar la metodología didáctica de enseñanza invertida.

3. *¿Es capaz de afrontar nuevos retos tanto en la docencia como en la gestión y en la investigación?*

El emprendimiento, desarrollo y evaluación de este proyecto de cambio docente ejemplifica que se tiene y desarrolla, en la medida de lo posible, esa capacidad y voluntad de afrontar nuevos retos en la docencia, la gestión de procesos y la investigación derivados del mismo. Por lo que respecta a la investigación, este profesor lleva casi treinta años trabajando en la frontera del conocimiento didáctico y pedagógico, pero no tanto para afrontar nuevos retos docentes o investigativos, sino para definirlos.

4. *¿Adquiere estrategias para estimular el esfuerzo y los resultados de los estudiantes?*

Se han puesto en marcha procedimientos concretos para orientar la motivación y estimular el esfuerzo y los resultados de los estudiantes. Entre otros, destaco el trabajo metódico, gradual, la puesta en valor del sentido funcional o profesional del objeto de aprendizaje formativo, la puesta en valor de la insuficiencia esencial de todo aprendizaje en procesos educativos, el valor profesional-competencial del trabajo en equipos, la retroalimentación continua, incluso de la mano de un experto externo, la evaluación final formativa, el reconocimiento sensible durante el proceso, en particular porque casi todos realizaban esta actividad por primera vez, etc.

5. *¿Diseña entornos de aprendizaje dinámicos y participativos, que favorezcan la asimilación de contenidos y competencias?*

La propuesta de cambio se desarrolló tras la definición de un entorno educativo -basado en la enseñanza, el aprendizaje y la formación propiciadas por la metodología basada en proyectos- que aportaba más sentido profesional

a las programaciones didácticas. Se ha potenciado el trabajo en equipos, aportándoles apoyo continuo desde tutorías presenciales, *on line*, vía email, en el aula (antes, durante o después de clases), etc.

Autoevaluación de competencias específicas:

1. *¿Resuelve problemas que surjan en el aula?*

El proyecto permitió resolver problemas didácticos de todo tipo, tanto en el aula como fuera del aula. Es un hecho valorado por varios estudiantes. Para ello, pese a las pocas sesiones disponibles y el carácter intensivo de la enseñanza-aprendizaje, se dejaron algunos momentos para trabajar en equipo en clase y favorecer procesos de evaluación formativa *in situ*. Con todo, por falta de tiempo, tanto los estudiantes como este profesor entiende que no fueron suficientes. Por otro lado, la obligatoriedad de mantener cada grupo, al menos, una tutoría obligatoria con el profesor sobre su proyecto de programación didáctica, tuvo como consecuencia una mejora automática del clima social de las aulas y de la comunicación educativa; así mismo, incrementó y favoreció, indirectamente, otros procesos didácticos relacionados, como la prevención de problemas de aprendizaje y la comisión de errores, que en este curso fueron menos. También, la mayor confianza profesor-grupos facilitó una mayor fluidez en la comunicación de dudas técnicas que en otros cursos pasados.

2. *¿Utiliza las nuevas tecnologías como herramienta docente?*

Aunque se parte de la premisa de las TIC no son el centro de la educación (Herrán y Fortunato, 2017), sí se consideran un medio que puede facilitar la motivación por la enseñanza y el aprendizaje, y ser útil para la comunicación, la sistematización de información y la evaluación. Con estos fines, para esta asignatura, se ha empleado la plataforma Moodle de la UAM como base tecnológica. Varios alumnos han valorado positivamente los recursos facilitados a través de la plataforma.

3. *¿Lleva a cabo una comunicación eficaz?*

En la medida en que se han trabajado numerosos contenidos, se ha evaluado permanentemente su comprensión a través de la comunicación y aplicaciones didácticas, se han desarrollado actividades concretas de evaluación formativa (tanto de profesor a estudiantes como de estudiantes a profesor y de

estudiantes a estudiantes), retroalimentaciones cognoscitivamente fértiles y se han verificado trabajos de calidad, tanto durante el proceso como finales, podríamos inferir que la comunicación ha sido eficiente y eficaz. Además, se ha intentado incorporar elementos e “indicadores de madurez organizacional” (Herrán, 2011c, 2011d), aplicadas al sistema clase, más allá de la eficacia.

4. *¿Conoce la normativa que regula los derechos y deberes de los docentes y de los estudiantes en términos de producción intelectual y protección de la propia imagen?*

Se conoce y se aplica la normativa que regula los derechos y deberes de los docentes y de los estudiantes en términos de producción intelectual, protección de datos y protección de la propia imagen, conforme a las directrices del Comité de Ética de la UAM. Se informó a los estudiantes desde el principio que este profesor iba a desarrollar, sobre la asignatura (bloque), un proyecto de cambio didáctico. A tal fin, se les pidió participar, de manera anonimizada, dentro de la asignatura, con las entrevistas, los relatos personales del proceso de elaboración de la programación didáctica y los cuestionarios, independientemente de que formen parte de la enseñanza ordinaria.

5. *¿Diseña diferentes tareas e instrumentos que impliquen al alumno activamente en su aprendizaje y faciliten su evaluación?*

Por un lado, en cuanto a tareas, se han realizado propuestas metodológicas variadas para el desarrollo del proyecto de cambio docente: búsqueda de referencias pertinentes, consulta a fuentes normativas de ámbito educativo, elaboración de indicadores de evaluación, diálogos en equipos de trabajo, ideación, selección y aplicación de propuestas, sistematización y evaluación continua de datos y procesos, elaboración de productos (incluidas cuestiones formales: escritura, maquetación, referencias, etc.), exposiciones de alumnos, apoyadas en tecnología, hetero evaluación entre alumnos, etc. En cuanto a instrumentos, se han empleado guías didácticas, guías de indicadores realizadas y consensuadas con los estudiantes, ejemplos de programaciones de calidad relativa, ya realizadas (autorizados), cuestionario de evaluación *ad hoc*, entrevistas, relatos personales del proceso de elaboración de la programación didáctica, etc. Se les sugirió que lo adoptaran como referente para sus enseñanzas futuras.

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.

ANEXO 1

EJEMPLO DE INFORME DE SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA, POR PARTE DE UN EQUIPO DE TRABAJO

Informe parcial de elaboración de la programación didáctica

La programación que hemos desarrollado de manera conjunta los alumnos 1, 2, 3 y 4. Se enfoca a la asignatura de Educación Física, desarrollándose para el curso de 2º de Educación Secundaria Obligatoria

En cuanto al desarrollo de la misma, ya hemos desarrollado la gran mayoría de apartados que la conforman, restando aquellos que giran en torno a la evaluación, tema que estamos desarrollando paralelamente en el trabajo monográfico y que nos gustaría aplicar en esta planificación didáctica

Atendiendo a la necesidad de tutorías, nos gustaría concertar una dado que no conocemos con exactitud como validar el instrumento de evaluación, además de aprovechar para presentarte de manera general el trabajo monográfico modificando aquellos pequeños aspectos que considerases que se podrían mejorar

Por otro lado, en cuanto a las expectativas que tenemos sobre este trabajo, esperamos que mediante la elaboración de esta planificación podamos,

en un futuro más o menos próximo, tras una concreción de cada una de las unidades didácticas y sesiones a desarrollar, poder llevarla a la práctica, además de que nos sirva como base para poder desarrollar las planificaciones didácticas de otros cursos y/o del mismo (siempre que no se modifique la ley educativa vigente y, por ello, nos veamos en la obligación de modificar los diferentes apartados que la conforman)

En lo que respecta a la estructura del trabajo, consideramos de manera general como los apartados son realmente completos, permitiendo una visión global de todo aquello que conforma la planificación didáctica. Sin embargo, echamos en falta la posibilidad de presentar de manera más concreta propuestas didácticas multidisciplinares ligadas a otras materias, un aspecto a lo que debemos dar prioridad para que los profesores realicemos una labor conjunta en favor del desarrollo competencial del alumnado, remando todos en una misma dirección, amén de que el desarrollo de los alumnos sea lo más fructífero posible.

Por otro lado, los indicadores de evaluación son realmente concretos y multidisciplinares, pudiendo aplicarse todos ellos a cualquiera de las planificaciones didácticas que se presentarán de diversas asignaturas. Aun así, tal vez sería adecuado proponer una serie de indicadores específicos a la hora de evaluar un conjunto de planificaciones de una misma asignatura, de modo que, tras valorar la coherencia de los aspectos generales de la planificación, se pueda realizar uno más concreto de cada asignatura, asegurando en última instancia la calidad de esta planificación.

ANEXO 2

RÚBRICA ORIENTATIVA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

Nivel de calidad para la evaluación sumativa de programaciones didácticas				
CRITERIO [porcentaje relativo aproximado]	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
CONTENIDO: Dominio conceptual. Ausencia de errores. Compleción. [85 %]	No falta ningún apartado fundamental (definido en el documento ("Estructura de una programación didáctica"). Se tratan correctamente las cuestiones básicas en cada apartado. El orden de las partes describe una secuencia lógica y comprensible.	No falta ningún apartado fundamenta. En un apartado se tratan las cuestiones básicas de forma deficiente. El orden entre las partes describe una secuencia lógica y comprensible.	Falta un apartado fundamenta. En dos apartados se tratan las cuestiones básicas de forma deficiente y/o el orden de algunos capítulos es ilógico.	Faltan dos o más apartados fundamentales y/o en tres o más apartados se tratan las cuestiones básicas de forma deficiente y/o el orden de algunos capítulos es ilógico.
FORMATO: Presentación. Citas y referencias. [5 %]	La portada, el índice, la introducción, los apartados intermedios y las citas y referencias se ajustan al formato definido. No se precisan cambios significativos en ninguno de ellos.	Se precisan cambios significativos en el formato de uno de los apartados anteriores.	Se precisan cambios significativos en el formato de dos-tres de los apartados anteriores.	Se precisan cambios significativos en el formato de cuatro o más de los apartados anteriores.

ESCRITURA: Ortografía y puntuación. Corrección estilística. [5 %]	El documento no tiene faltas de ortografía y está correctamente escrito, por lo que resulta claro. Se emplea un lenguaje inclusivo y correcto (epicenos).	El documento tiene 3 faltas de ortografía o 3 incorrecciones gramaticales o estilísticas, lo que interfiere la comunicación de claridad.	El documento tiene entre 4-6 faltas de ortografía y 4-6 incorrecciones gramaticales o estilísticas, por lo que no se entiende bien.	El documento tiene más de 7 faltas de ortografía y/o 7 o más incorrecciones gramaticales o estilísticas, por lo que está mal escrito.
CREATIVIDAD Originalidad, innovación. Fluidez. Flexibilidad. Síntesis. Descubrimiento y resolución de problemas. Elaboración. [5 %]	El desarrollo del documento destaca por 4 o más de los siguientes indicadores de creatividad: fluidez, originalidad, flexibilidad, síntesis, descubrimiento, definición y resolución de problemas, elaboración, etc.	El desarrollo del documento destaca por 3 de los anteriores indicadores.	El desarrollo del documento destaca por alguno de los indicadores.	El documento es una aplicación literal de lo explicado en clase o es una copia parcial o completa, no incluye, aparentemente, creatividad.

Fuente: Elaboración propia (2020)

ANEXO 3

DOCUMENTO GUÍA DE PROPUESTA DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

-Documento de trabajo-

Profesor: Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Asignatura: Procesos y contextos educativos.

Bloque: Didáctica, currículo y Organización Escolar

Departamento: Pedagogía

Este documento de trabajo se refiere a dos temas tratados en el bloque (asignatura) “Didáctica, currículo y Organización Escolar”. Concretamente, la programación didáctica, realizada conforme a un enfoque competencial, y la evaluación didáctica.

Sus objetivos son dos: (1) Facilitar una propuesta de estructura de una programación didáctica, de acuerdo con el modelo de enseñanza competencial actual, y (2) Integrar cuestiones relevantes relacionadas con los diferentes elementos curriculares, particularmente, sobre la evaluación didáctica.

El enfoque metodológico sugerido consiste en tomar la estructura como referencia/hilo conductor desde el que explicar tres clases de asuntos:

- (1) Cuestiones relevantes relacionadas,
- (2) Tareas asociadas a la elaboración de una programación didáctica, y
- (3) Contenido posible del documento de la programación didáctica.

I. **Introducción**

1. Clarificaciones conceptuales previas
2. Responsables y destinatarios
3. Características de la programación didáctica
4. Referencias de la programación didáctica

5. Justificación didáctica
6. Características del contexto: localidad, IES, curso

II. **Tareas previas (asimilables al 2NC): Relaciones entre los elementos curriculares:**

1. Premisa
2. Todos los departamentos: Objetivos de etapa x Competencias x Materias.
3. Cada departamento específico: Objetivos de etapa x Competencias x Materias del departamento.
4. Programación didáctica: Competencias x Objetivos de etapa x Objetivos de materia x Relación de unidades didácticas x Contenidos x Criterios de evaluación

III. **Competencias a las que la materia contribuye**

1. Significado educativo de las competencias claves y enfoque didáctico competencial
2. Definición y funcionalidad de un sistema de descriptores de cada competencia clave:
 - Elaboración de los descriptores
 - Selección y distribución de los descriptores para cada unidad didáctica

IV. Objetivos:

1. Significado
2. Clases (niveles) de objetivos
3. Sentido didáctico de los objetivos

V. Contenidos:

1. Significado
2. Clases de contenidos:
 - Criterio curricular
 - Criterio didáctico
3. Sentido didáctico de los contenidos
4. Secuencia de unidades didácticas (temas de la programación didáctica)

VI. Metodología didáctica:

1. Significado
2. Bases didácticas
3. Componentes de la metodología didáctica

VII. Evaluación didáctica:

1. Significado
2. Clases de evaluación
3. Técnicas e instrumentos de evaluación
 - Técnicas de evaluación
 - Instrumentos de evaluación
4. Validación de un instrumento de evaluación
5. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos (modelo

competencial LOMCE)

- Fundamentos de la práctica
- Supuesto-ejemplo: la evaluación de los aprendizajes a través de los CE y EAE (empleo funcional, no prescriptivo)
- Recuperación

6. La evaluación de la enseñanza (según el modelo competencial LOMCE)

VIII. **Atención a la diversidad:**

1. La 'atención a la diversidad' en la programación didáctica
2. Significado didáctico
3. Cómo responder al reto de la diversidad, desde la programación didáctica

- Desde los alumnos
- Desde la metodología didáctica
- Desde la evaluación didáctica

IX. **Anexos**

X. **Referencias**

ANEXO 4

PREGUNTAS FRECUENTES SOBRE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (Y SOBRE OTROS TEMAS LIMÍTROFES)

1. En el apartado de las tareas previas, ¿a qué se refiere con las materias en la tabla?

A las disciplinas de enseñanza o asignaturas organizadas por los diferentes departamentos didácticos. Pueden impartirse en diferentes cursos de las dos etapas de referencia: ESO y Bachillerato.

2. Es decir, ¿tienes que relacionar todas las asignaturas con los objetivos de etapa y competencias, o solo la de la asignatura de tu programación?

Hay tareas referidas a todos los departamentos didácticos, que conforman el segundo nivel de concreción curricular. Cada grupo, que realiza una programación didáctica, sólo debe atender su materia de referencia en el curso en que se enseña.

3.a ¿Todos los puntos del apartado de las tareas previas son necesarios o recomendables, o se pueden simplificar en alguno (como puede ser el último, que es el más completo)?

3.b En el punto 3, ¿hay que hacer lo mismo con todas las materias del departamento, o se puede omitir este apartado?

Se debería hacer lo que decidáis que tiene sentido didáctico para vuestra programación. Pero sólo con la materia (asignatura) que es objeto de programación didáctica, y en el curso al que se refiere. Los cruces imprescindibles, podéis redefinirlos vosotros, porque se concretaron en clase.

4. También en el apartado de las tareas previas, ¿podemos rellenar la tabla con cruces tal y como está en el PowerPoint, o tenemos que escribirlo redactado (por ejemplo, escribir cada objetivo de etapa en vez de simplemente rellenarlo)?

Como os resulte más operativo. No olvidéis que la programación didáctica es un documento de trabajo. Por tanto, cuando más accesible esté la información, mejor.

5. ¿Es necesario incluir el PEC (definición + resumen del PEC) en el punto 6 de la introducción?

Podéis recoger información pertinente del PEC e incluirla en un anexo.

6. ¿Es la programación de aula lo mismo que la unidad didáctica?

No. La programación de aula –terminología también utilizada en Educación Infantil y en Primaria- es lo mismo que la programación didáctica, que es el tercer nivel de concreción curricular. Pero no es lo mismo que la programación de una unidad didáctica. La programación didáctica, en secundaria, se refiere al plan de la enseñanza de una materia y un curso. La programación de una unidad didáctica es un conjunto de actividades en torno a un tema, propuestas por el docente, planificadas para ser desarrolladas en un tiempo determinado.

7. ¿Podemos analizar las competencias, por un lado, los objetivos, por otro lado, y, después, hacer la tabla?

Sí, todo lo que sea interrelacionar elementos curriculares son pasos adelante y mayor coherencia siguiente, si es que se hace deliberando, analizando y del modo más comprensivo posible.

8a. Si incluimos en el criterio curricular los contenidos de materia, los interdisciplinarios y los transversales, ¿en qué consiste o qué debemos incluir en el criterio didáctico? Porque en ningún ejemplo de programación consultado se hace referencia a este apartado.

8b Los contenidos, según el criterio didáctico, no están recogidos en ningún lado (creemos), luego habría que elaborarlos nosotras a partir de los que están en el anexo identificando contenidos asimilables a saber, saber hacer y saber ser.

Se trata de analizar y de diferenciar conceptos, hechos, procedimientos, actitudes, etc., comprendidos como contenidos diversos, provenientes de contenidos disciplinares, interdisciplinares o transversales.

Sí, hay que elaborarlos, como resultado de un diálogo reflexivo y una deliberación del equipo. De un mismo bloque de contenido pueden comprometerse contenidos pertenecientes a cada una de las clases. Dependiendo de vuestras decisiones y del nivel de detalle, esta clasificación se puede realizar ya a nivel de programación didáctica y/o puede entenderse que tiene más sentido detallarla en cada unidad didáctica.

Es una propuesta de distribución de clases de contenido con una clara utilidad didáctica. Su sentido es constatar que se está atendiendo equilibradamente contenidos conceptuales, procedimientos, actitudes, etc. El sentido es compensar nuestra enseñanza, si es que identificamos sesgo en el planteamiento del qué enseñar. Los cruces pueden hacerse de un modo amplio o más detallado, pensando en retomarlos y concretarlos aún más en las unidades didácticas.

Si esta tarea se considera compleja, los contenidos pueden presentarse con un criterio curricular, y dejar el criterio didáctico y su cruce con el curricular para las unidades didácticas, donde los contenidos estarán mucho más detallados.

9. En el apartado dedicado a los contenidos interdisciplinares, como son aquellos que se trabajan desde varias áreas o materias, ¿Se deberían relacionar con e incluir en este las competencias clave?

En el apartado ‘contenidos’ sólo hay que recoger información general de contenidos. Las competencias claves tienen su apartado propio. Otra cosa es que, por ejemplo, en la relación de unidades didácticas, se quieran adscribir a competencias. Eso es posible y recomendable. Cuanto más trabajo en este nivel de concreción, más fácil va a ser coordinar entre sí las unidades didácticas y mayor detalle tendremos en la programación didáctica.

10. En la definición de método de enseñanza (del glosario de Moodle) se clasifica el método didáctico en tres grandes grupos: expositivo, interactivo y para el trabajo no presencial. Sin embargo, en un PDF subido a Moodle con nombre ‘Técnicas de enseñanza’ se refiere a esta clasificación como ‘técnicas de enseñanza’. Entonces, ¿dónde hay que meter eso?

Las técnicas de enseñanza (metodologías o propuestas metodológicas) son concreciones de los métodos. Pueden clasificarse desde ellos, pero también familias de técnicas son agrupables con criterios funcionales; por ejemplo, ver el libro “Técnicas de enseñanza” (Ed. Síntesis), en el Moodle. Este agrupamiento -por ejemplo: técnicas de enseñanza basadas en las TIC, técnicas de enseñanza basadas en la motivación, técnicas de enseñanza basadas en la cooperación, técnicas de enseñanza basadas en la evaluación, técnicas de enseñanza basadas en juegos cooperativos, etc.- es una organización o una clasificación cuyo sentido es facilitar el estudio y el trabajo docentes.

11. Las competencias clave que figuran en el Real Decreto que está en vigor son las de 2006 pero la Unión Europea las actualizó en 2018 (Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning, 2018/C 189/01). ¿Deberíamos o sería recomendable hacer mención de esta actualización o, dado que aún no constan en la ley educativa española ni madrileña, sería preferible ceñirnos a las de 2006?

El currículo LOMCE (RD y D, vigente en el curso actual), en este momento, es como un plan de estudios a extinguir. Tiene sus elementos, entre ellos, competencias asociadas. Se puede hacer mención a esta normativa europea y a su aplicación en España, pero no tiene sentido planificarlas con el currículo anterior, porque esas competencias revisadas no le son propias. Otra cosa es cuando el currículo asociado a la LOMLOE –RD y D- las traiga. A día de

hoy (15/11/2021), no se ha publicado. Hay que esperar al curso próximo.

12. ¿Hay un número mínimo establecido de unidades didácticas que debemos recoger en la programación?

Para la CM, 15 unidades didácticas, como mínimo.

13. ¿Debemos desarrollar las unidades didácticas planificadas o podemos limitarnos a establecer la relación entre los elementos curriculares (contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, etc.) en cada una de ellas mediante tablas?

De acuerdo con la definición de programación didáctica, bastaba con planificarlas y secuenciarlas, en torno a un título. Ahora bien, podría ser excelente incluir los objetivos didácticos (de cada unidad didáctica), los bloques de contenido, los criterios de evaluación de cada una de ellas y las contribuciones a las competencias claves, para describirlas mejor, desde la perspectiva de la planificación. De este modo, la programación de cada una tendría bastante avanzado y ganaría en coherencia, por el trabajo de planificación amplia, desde la programación didáctica.

14. ¿Cómo incluir en la programación didáctica el proceso de validación de instrumentos de evaluación didáctica que explicamos en clase?

La validación de instrumentos de evaluación didáctica que explicamos en clase apunta a una competencia importante, dentro del trabajo docente. Es un contenido que debéis conocer, al menos, desde la perspectiva inicial y operativa que abordamos. Si vais a incluir un instrumento ad hoc, es conveniente que se valide previamente. Si no, por lo menos se trata de saber cuál es el proceso asociado. Os dejé en Moodle un artículo a modo de ejemplo. También es un aviso a navegantes, por si en vuestro futuro TFM vais a presentar un instrumento de investigación o de evaluación y por si el tribunal repara en ello.

15. ¿Cómo se hacen las entregas finales de los trabajos del bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”?

Se recuerda que la entrega final se hace por email (agustin.delaherran@uam.es). Los trabajos grupales y los de las personas que forman los grupos, se hacen en el mismo envío. Los trabajos grupales (obligatorios o voluntarios), se envían una sola vez, a través de un miembro del grupo. Cada persona envía sus trabajos individuales. Todos los trabajos (grupales e individuales) van en archivos diferentes y sin comprimir. Junto al monográfico, no os olvidéis de enviar, de nuevo, el poster, con o sin modificaciones, en función de comentarios que se hayan podido hacer a cada grupo.



ANEXO 5



CUESTIONARIO DE LA "EVALUACIÓN EN 1 MINUTO"

-Documento de trabajo-

Profesor: Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Asignatura: Procesos y contextos educativos.

Bloque: Didáctica, currículo y Organización Escolar

Departamento: Pedagogía

1. La experiencia de aprendizaje formativo de la programación didáctica está siendo...

2. En este proceso, las mayores dificultades son...

3. Teniendo en cuenta que estamos, aproximadamente, en la mitad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica, propondría para mejorar lo que estamos haciendo...

ANEXO 6

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL

Bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”

Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Curso 2021/22

APELLIDOS Y NOMBRE: _____

GRUPO (10, 11, 15 o 616): _____

PRESENTACIÓN:

Estimada/o profesor/a:

Este instrumento sólo se refiere al bloque “Didáctica, currículo y Organización Escolar”.

Pretende recoger datos valiosos para la evaluación final de tu proceso formativo.

Es imprescindible la sinceridad.

Es, a la vez, un instrumento de evaluación y formación.

Puedes responderlo tranquilamente individualmente, en pareja o grupo, pero sin dejarte influir por los pareceres ajenos, en el posible diálogo.

Gracias.

ANEXO 7

TESTIMONIOS DEL RESTO DE CUESTIONARIOS

Se incluyen respuestas del resto de instrumentos, así como de los entregados fuera de plazo, que no pudieron incluirse entre los 15 instrumentos elegidos al azar, ni se numeraron alfabéticamente, siendo incluidos al final. Estas respuestas son transcripciones cuyo contenido se recogió por dos razones: completar la percepción y valoración de los alumnos y ser útiles al profesor. Como en el caso de los 15, los testimonios sólo se incluyeron las respuestas agrupables a tres centros de interés didáctico, relativos al objeto del proyecto de cambio docente: experiencia formativa en el proceso de elaboración de la programación didáctica, fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica y mejoras concretas propuestas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica. No se desea analizar contenido, tan solo transcribirlo de forma ordenada, comprensible y útil para el proyecto de cambio concreto:

Centro de interés N° 1: Experiencia formativa en el proceso de elaboración de la programación didáctica:

Las valoraciones globales del proceso de elaboración de la programación didáctica son positivas, en su mayoría:

- “Decir que solicité reconocimiento de créditos y menos mal que no me lo concedieron. Ha sido imprescindible” (G. 15, 29);
- “Completo y novedoso. Nada parecido a mis conocimientos” (G. 11, 10);

- “Clase innovadora, original, versátil, proactiva, creativa, equilibrada, reflexiva...” (G. 11, 10);
- “Considero que ha sido óptima y clara” (G. 10, 29);
- “Ha sido enriquecedor y gratificante” (G. 10, 39);
- “Ha sido muy exitoso [...] me ha ayudado a saber realmente cómo hacerla correctamente y así poder aplicarla a mi futura etapa como opositora” (G. 11, 26);
- “En términos generales, estoy bastante satisfecho con la asignatura, en todos los sentidos” (G. 10, 9);
- “En mi caso, esta asignatura ha aportado visión, dirección, claridad, estrategia y apertura a todo lo referente a la programación didáctica en sí misma. Me veo capaz de abordarla con motivación y perspectiva” (G. 11, 4);
- “Muy concretado (sic), bien explicado y definido, apostando por la diferenciación de la programación didáctica, enfocando a aprobar la oposición adaptada a la realidad actual, gradual, progresiva e innovadora. Motivacional (sic)” (G. 15, 21);

Una estudiante valora el proceso, reparando en una auto actualización conceptual:

- “[El proceso] Ha sido y está siendo muy interesante, porque estoy comprendiendo el sentido y el significado de muchos términos y conceptos que he utilizado durante años” (G. 10, 29);
- “Creo que está siendo un aprendizaje muy significativo” (G. 10, 20);

Otra estudiante vincula el proceso a su formación profunda:

- “En primer lugar, como persona, he sentido hambre se saber. De seguir conociendo. He desarrollado el espíritu crítico y me ha hecho pensar más allá, hacia lo profundo” (G. 15, 36);

Otro alumno de CAFyD valora positivamente el proceso:

- “Aunque partía con una base de la carrera de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, aquí he podido profundizar en los diversos puntos

que componen una programación didáctica” (G. 10, 4);

Junto a las valoraciones globales, a veces se añade el factor dificultad:

- “Aunque ha sido una asignatura y un apartado [la elaboración de la programación didáctica] de mi formación como futura docente del que he aprendido y me siento orgullosa de ello, tengo que reconocer que ha sido difícil” (G. 10, 39);
- “Al principio me costaba” (G. 10, 20).

Algún estudiante destaca la dificultad inicial, congruente con la metodología vectorial de este profesor, que, en este caso, transcurre del caos al orden:

- “[El proceso de aprendizaje] Empezó con una completa frustración y enfado: me parecía excesivo, no me motivaba en absoluto y me sentí súper perdida [...]. Poco a poco, al ir haciendo la programación, fui asentando conceptos [...] una vez empecé con ello, las clases empezaron a resultarme más útiles y empecé a comprender bien” (G. 11, 22);

Otra estudiante relaciona la dificultad con la falta de conocimientos previos:

- “Ha sido un proceso complicado, porque era la primera vez que nos enfrentamos a un trabajo de estas características” (G. 11, 9).

La estudiante G. 10, 42 destaca el carácter progresivo de la enseñanza-aprendizaje, imprescindible por su falta de formación técnica inicial:

- “Mi aprendizaje formativo en el proceso de elaboración de la programación didáctica se ha llevado a cabo de manera progresiva. Es cierto que mi desconocimiento inicial me ha impedido seguir el ritmo que me hubiera gustado llevar a la hora de desarrollar dicha programación”.

La alumna G. 10, 44 destaca su sensación de dificultad, asociada al carácter intensivo de la enseñanza:

- “Un poco tumultuoso, me cuesta materializar lo que aprendemos en clase en mi asignatura en concreto”.

Otra estudiante asocia su valoración con las didácticas específicas, que estudiarán en el siguiente cuatrimestre:

- “[Mi aprendizaje formativo ha sido] Muy bueno, puesto que nos entrena para implicarnos más en las didácticas y currículos que luego nos servirá para hacer el nuestro propio” (G. 10, 38).

Algunos estudiantes sintetizan su experiencia formativa aplicándola a elementos de la Didáctica y de la programación didáctica:

- “[Mi cambio formativo ha consistido] En aprender, experimentar, disfrutar y conocer nuevos conceptos básicos, metodologías, estructuras y planificación de los institutos, al igual que programaciones didácticas y técnicas de motivación y creatividad y, por supuesto, las implicaciones y didácticas curriculares (sic) de la LOMLOE” (G. 10, 38).
- “Me ha llamado la atención las competencias, los criterios de evaluación y la importancia de la temporalización, ya que permite tener el contenido más organizado” (G. 10, 40).

Algunos estudiantes extienden la valoración a la asignatura:

- “Como reflexión personal, me parece una asignatura que ha estado muy bien planteada, en la que me gustaría seguir formándome, ya que como docente me parece fundamental” (G. 10, 39).
- “Me ha servido mucho esta asignatura, tanto de cara a la oposición como para mi futuro trabajo como docente” (G. 10, 37).

Centro de interés Nº 2: Fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica:

La alumna G. 10, 37 destaca como fortaleza el proceso global:

- “Muy completo” (G. 10, 37).

Otra estudiante identifica ‘fortaleza’ con ‘resultado formativo’ conseguido:

- “La fortaleza es conocer (sic), en profundidad, una programación didáctica” (G. 15, 6); con el mismo enfoque cognoscitivo, otro destaca como fortaleza: “Entender la legislación vigente” (G. 10, 36).

Esta estudiante destaca como fortalezas algunos contenidos impartidos (experiencias formativas):

- “Contenidos LOMLOE. Competencias clave y objetivos de cada asignatura. El currículo. Técnicas de motivación y creatividad”. “Rúbricas de evaluación” (G. 10, 38).
- Algunas estudiantes destacan la aplicabilidad profesional:
 - “Aplicable como futuro docente” (G. 10, 36);
 - “Mi aprendizaje está siendo intenso y muy útil y espero tener la oportunidad de aplicarlo” (G. 10, 29).
- Se valora como fortaleza la metodología, desde varios puntos de vista, bien integralmente, bien desde elementos o factores asimilables a ella:
 - Globalmente: “Como he dicho antes, el principal punto positivo ha sido la metodología de clase, que me ha permitido que viéramos los apartados detenidamente, dando margen a resolver o crear dudas” (G. 10, 39);
 - La organización didáctica: “organización en la enseñanza” (G. 10, 40);
 - Las clases expositivas:
 - “Creo que una de las fortalezas [...] han sido las clases teóricas con el apoyo de los PowerPoint; aunque es verdad que, desde mi punto de vista, han sido pocas clases para poder poner en práctica perfectamente la programación” (G. 10, 43);
 - “Mucha explicación y buen ejemplo para guiarnos” (G. 10, 23);

- “La exposición docente acompaña para (sic) la realización de los trabajos” (G. 15, 4);
 - “Acompañar el proceso de realización de la programación con lo expuesto en clase, por lo que se puede ir aplicando en el momento”⁵ (G. 15, 28);
 - “He valorado también las enseñanzas del docente, ya que eran claras, concretas y su contenido, el adecuado” (G. 15, 31);
 - “Explicaciones llevadas a la práctica” (G. 11, 2);
 - Otra destaca la sistematicidad seguida: “El proceso es muy metódico, paso a paso, algo que se agradece” (G. 11, 14);
- Esta alumna valora el empleo del tiempo y los debates realizados: “Creo que el tiempo ha estado bien invertido y los debates que han ido surgiendo han sido muy buenos, con muchas intervenciones que nos llevan a reflexionar (G. 10, 37);
 - La gradualidad en el aprendizaje: “el proceso de aprendizaje ha sido gradual” (G. 15, 24);
 - La conciencia aplicada al proceso: “Mayor conciencia de las exigencias que pedir a los estudiantes” (G. 10, 40);
 - “Margen para la creatividad” (G. 10, 37);
 - La comunicación y cooperación didáctica:
 - “clases muy cooperativas en los que todos podíamos participar” (G. 10, 37);
 - en ocasiones, el trabajo en equipo ha sido fuente de enseñanza eficaz: “[Es cierto que mi desconocimiento inicial me impedía seguir el ritmo, a la hora de desarrollar dicha programación] Sin embargo, con la ayuda de mis compañeras de grupo y la documentación tratada en clase, creo que me he podido formar y conocer en profundidad esta forma de estructuración de la actividad docente” (G. 10, 42);
 - “Al ser un trabajo en grupo, todos nos hemos aportado cosas muy positivas” (G. 11, 13);
 - “El trabajo cooperativo” (G. 10, 36);

⁵ *Llama la atención que, lo que para una estudiante es una fortaleza, para otra es una recomendación. La explicación puede radicar en los grupos que optaron, como se sugirió, por acompañar la elaboración de su programación didáctica, con las explicaciones, versus los que no lo hicieron.*

- Otras valoran como fortaleza los recursos didácticos:
 - o “La cantidad de recursos a nuestra disposición” (G. 10-616, 35);
 - o “Los recursos adicionales en Moodle han sido muy buenos y claros para este proceso” (G. 15, 42);
 - o “Múltiples recursos” (G. 10, 37);
 - o “Al contar con nuevos recursos, me he sentido más preparada para realizar la programación y eso se ha traducido en ganas de trabajar y ampliar mis conocimientos” (G. 10, 39);
 - o Entre los recursos, una estudiante destaca los ejemplos facilitados: “Posibilidad de ver ejemplos” (G. 10, 44);
 - o Otra estudiante destaca el documento estructurante de la programación didáctica: “La gran fortaleza de [del proceso de enseñanza y aprendizaje de] la programación didáctica es la aportación de la estructura” (G. 11, 4);
 - o Otra agradece varios: “agradecí bastante la existencia de diapositivas, con explicación, del ejemplo del año anterior y del documento de dudas” (G. 10, 2); (10)

- Una estudiante valora el trabajo en grupos heterogéneos:
 - o “trabajar con compañeros de otras especialidades me ha parecido un punto a favor, también” (G. 10, 39);
 - o en el mismo sentido formativo, otra aporta: “El trabajar en grupo me ha enriquecido. He aprendido a cambiar mi punto de vista, gracias a las aportaciones de los compañeros/as. He aprendido que tener razón nunca es lo más importante” (G. 15, 14).

- Otra alumna valora la diversidad de canales didácticos: “diferentes canales por los que aprender sobre la programación (clase, PowerPoint, ejemplos, bibliografía)”.

- Esta otra alumna destaca otros elementos, que vincula a ejemplos buscados por su grupo y las programaciones de sus tutores en el Prácticum I: “Pero sobre todo [me ha servido] consultar otros ejemplos de programación (también como los colgados en el Moodle), así como la realidad específica de estas dentro del entorno del centro educativo en el que estuve” (G. 10,

- 41).
- Hay profesores con experiencia que valoran su aprendizaje formativo: “En cuanto a fortalezas, siendo profesora de Música y habiendo realizado ya una programación de conservatorio [...] he podido resolver dudas que tenía y que nunca supe solucionar (G. 10, 20).
 - Una estudiante destaca como fortaleza: “El conocimiento de la asignatura y la búsqueda de una metodología adecuada y creativa para impartirla” (G. 10, 29).
 - El estudiante G. 15, 13 destaca como fortaleza su trabajo autónomo orientado a aprender a acceder a información: “He aprendido a ‘buscarme la vida’ para acceder a información de difícil acceso”.
 - Otros estudiantes valoran la orientación y ayuda docente:
 - o “Buena labor docente, en cuanto a resolución de dudas y ayuda al alumno” (G. 11, 5).
 - o Dentro del capítulo ayuda docente, la estudiante G. 15, 24 valora: “La posibilidad de realizar tutorías para resolver dudas relativas al trabajo o a otras cuestiones”.

Centro de interés Nº 3: Mejoras concretas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación didáctica:

- Esta alumna propone más ejemplos:
 - o “Puede que, con la programación, un par de ejemplos más hubiesen sido de gran ayuda, aunque ya teníamos mucho contenido al alcance de nuestra mano” (G. 10, 37).
 - o En el mismo sentido se expresa G. 10, 43: “Creo que una mejora concreta podría ser ir haciendo ejemplos prácticos sobre la programación (o pudiendo leer/ver) cada parte que se nos va explicando”.
- Se propone más tiempo, aunque se sepa que hoy no es posible:
 - o “Ha faltado tiempo” (G. 10, 29);
 - o “Yo echo de menos más sesiones de esta asignatura. Tendría que ser anual” (G. 11, 10);

- “Ojalá tener más tiempo, pero eso no creo que sea una mejora posible” (G. 15, 14).
- Hay estudiantes que proponen mejoras, pero comprende las limitaciones circunstanciales:
 - “Personalmente, me hubiese gustado enfocarnos más a la programación didáctica y hablar más de ella con detenimiento, sin embargo, con la situación del COVID (sic) más todos los festivos, era un poco difícil” (G. 10, 38).
 - En un sentido semejante se proponen las siguientes sugerencias:
 - “Quizás no estaría mal que se fuera alternando cada apartado teórico con una actividad práctica relacionada” (G. 10, 42);
 - “el profesor nos ha aportado numerosos artículos, ejemplos y explicaciones de la elaboración de la programación didáctica; pero he echado de menos la puesta en práctica en tiempo de clase” (G. 10, 5);
 - “Se nos han dado buenos consejos y estrategias sueltas, concretas. Pero echo en falta más dedicación” (G. 10, 13); “Más práctica en clase” (G. 10, 23);
 - “Trabajaría en clase de forma práctica, vamos, programar entre todas (aunque sea como ejemplo), para ver el proceso”, aunque luego añade: “No hay tiempo para abarcar el temario” (G. 10, 44).
- Hay propuestas, en cuanto al escaso tiempo disponible:
 - “La única mejora en este aspecto es haber empezado antes” (G. 10, 30);
 - Dos estudiantes proponen, como alternativa ante el escaso tiempo, ampliar la metodología “clase invertida”, que se aplicó, al final del bloque en dos sesiones:
 - “Pasarlo a modo *on line*, videoconferencias” (G. 15, 43);
 - “Creo que así, poniéndolo en práctica desde el día uno, se aprovecharían más los contenidos y trayendo el contenido visto desde casa” (G. 15, 34).

- Se propone añadir tareas: “Marcar unos días previos a la entrega para hacer una pequeña exposición cada grupo, para ver cómo han programado y que cada grupo pueda ver otras opciones” (G. 11, 17).
- Se propone, también, profundizar en tareas: “Nuestra programación didáctica, concretamente, presenta como característica esencial la diversidad del alumnado al que se dirige [...] Se me ocurre plantear distintas alternativas en cuanto a adaptaciones significativas, atención a la diversidad” (G. 10, 41).
- Se propone mayor atención individual, desde la conciencia de las dificultades existentes: “Entiendo que todo depende del volumen de alumnos, pero me hubiera gustado quizás haber tenido más tiempo individual para la supervisión del trabajo [ilegible] por parte del profesor, para prevenir el trabajar y avanzar sobre errores. No obstante, el profesor sí que ha estado pendiente de los alumnos, para concertar tutorías y resolver dudas” (G. 10, 39).
- Otra propuesta es fraccionar el proyecto de programación didáctica en sub tareas: “Además, estaría bien, en vez de mandar el trabajo de la programación todo de golpe, seccionarlo e ir mandando por partes” (G. 11, 8).
- Las propuestas de mejora de esta estudiante se producen en la frontera de la Didáctica General (polivalente o versátil) y las didácticas de especificidad curricular: “Haber presentado ejemplos de planificación de todas las asignaturas” (G. 11, 5).
- Otra estudiante propone la tarea realizada, pensando en los futuros estudiantes de MESOB: “Considero fundamental para todo docente la experiencia de poder elaborar una programación didáctica durante nuestra formación” (G. 10, 20).

Algunos alumnos muestran agradecimiento al profesor:

- “Me gustaría agradecer al profesor Dr. Agustín de la Herrán su dedicación y su compromiso con el aprendizaje del alumnado” (G. 10, 42).
- Otra agradece el planteamiento adicional de algunas sesiones *on line*: “Agradecer la flexibilidad a la hora de plantear algunas sesiones *on line*, sobre todo cuando se ha tratado de tema COVID 19. Es un gran detalle” (G. 10, 41).

ANEXO 8

VALORACIÓN DE EXPERTO EXTERNO DE LA PRIMERA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ENTREGADA EN EL CURO 2020/21, EN MARCO DE LA ASIGNATURA " DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR," DEL MESOB

Estimados profesores/as,

os adjunto, como dijimos, la primera programación didáctica terminada, con una valoración crítica de un excelente docente, que ofrece de un modo desinteresado su valoración técnica. Para ello, utilizó una grabación de wasap, que transcribo, a continuación.

Evaluación del profesor Dr. D. Daniel Albertos⁶, profesor de Biología de ESO y Bachillerato y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Autor del libro "Guía para implementar el pensamiento crítico en el aula". Pirámide. <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=6855011>, sobre la programación didáctica del grupo de Daniel Antúnez, Claudia Álvarez, Sara García, Ian Setién y Tania Velasco (Grupo 15). A todos, gracias por vuestra

⁶ El profesor estuvo conforme con no anonimizar su participación.

generosidad, al acceder que podamos compartir el resultado de vuestro trabajo con los demás compañeros/as con fines formativos.

Comentarios preliminares:

(1) Deben adoptarse estos pareceres como comentarios realizados por una persona muy experimentada. Aun así, no deben significar que deban incorporarse a vuestras programaciones didácticas de un modo compulsivo; es preciso reflexionarlos, mejor en grupo, y someterlos a consideración crítica.

(2) Las propuestas que este profesor propone y que no hemos considerado en clase, no es necesario que las incorporéis en la programación didáctica a entregar; sin embargo, es altamente recomendable que las reflexionéis para completar vuestro modelo o esquema de programación didáctica, de cara al futuro.

- El profesor Daniel da una síntesis y adelanta dónde ve algún punto a mejorar o a completar: “La programación está, en general, bien, pero, sobre todo le veo problemas en el tema de la evaluación, donde hay que completar algunos detalles La evaluación es una cosa que hay que atar mucho, sobre todo de cara a tener problemas a la hora de tener reclamaciones por parte de los alumnos, algo que es bastante habitual.”.
- Hay otros puntos antes, y luego nos detendremos en el punto sobre evaluación. En el punto “1.2 Justificación: para qué programar”, no considera necesario expresar el sentido de la programación. Lo considera superfluo porque, dice: “ya se entiende para qué es la programación”.
- Hay cosas que cree que faltan: en el punto de “Descripción de instrumentos de evaluación”, dice el profe Daniel: “Yo recomendaría que lo hiciesen por unidad didáctica; es decir, que en cada unidad describiesen qué instrumentos de evaluación van a emplear, y qué porcentajes de los criterios de calificación se les asigna”. Advierte que: “siempre que hay reclamaciones suelen tener que ver con los criterios de calificación y cómo se han realizado”.
- Falta un apartado importante: “Procedimiento de información al alumnado y las familias”. Entiende el profesor que es un punto importante que suele faltar en las programaciones, y donde se explica cómo se va a informar al alumno

y las familias de cómo va cada alumno en el curso. Sugiere distinguirlo como un apartado diferenciado, que indique que se le da importancia. Añade que la ausencia de este apartado es algo en lo que “quienes van a preparar oposiciones caen bastante, por no incorporar este apartado”.

- Considera que falta un punto que debería incluirse, sobre “actividades extraescolares”.
- En su instituto incluyen un punto común a todas las programaciones, dedicado al “fomento de la lectura”, por ejemplo, desde un plan lector.
- Otro apartado que incluyen es acerca del uso de las TICs en el aula.
- Lo que le parece más grave es lo que se expresa en el punto “6.8 Pérdida del derecho a la evaluación continua”: “Esto –dice- yo lo eliminaría absolutamente, porque la evaluación continua en la enseñanza no se puede perder, eso no es así. Es un derecho que tiene el alumno y tú no se lo puedes quitar.”. Al hilo de ello, también habría que modificar el apartado 6.9.
- También habría que modificar el punto 6.10, porque para este curso ya se ha quitado la “prueba extraordinaria” –“lo que los profes llamamos ‘juniembre’”-. “Como este reciente cambio nos ha pillado a los institutos a contrapié, lo que estamos haciendo es poner en actas de departamento los cambios: que solo habrá una sola prueba en junio”. (Ver la última norma sobre evaluación que os dejé en Moodle hace semanas y citar la norma).
- El punto 6.7 es preciso aclararlo mejor. Parece que se asigna un 60% a la prueba de examen y un 40% a trabajos de clase. Pero no queda claro si en la recuperación de evaluaciones anteriores no queda claro cuán va a ser el procedimiento para recuperar ese 60% de la prueba de examen. En principio, “parece que se propone una evaluación continua, o sea, que con la segunda se aprueba la primera, pero creo que debería estar más detallado qué pasa con ese 60% de exámenes”. Sugiere decir siempre, al final, que “Habrá una oportunidad en un examen global, que es el examen prescriptivo de junio, que es el oficial, y eso siempre hay que ponerlo”.
- Dice el profesor que: “También precisar cómo se tienen que aprobar las evaluaciones: a veces surgen muchos problemas con el tema de los porcentajes. Yo creo que deberían expresar en cada evaluación

qué porcentaje tiene cada una para la nota final, y poner claro que se supera cuando la media aritmética es de 5 o superior a 5. “En algunas programaciones, algunos compañeros míos precisan cómo se redondean: con eso suele haber bastantes problemas. Mejor decirlo: algunos truncan, otros redondean por exceso o por defecto. Parece una tontería, pero luego, cuando hay reclamaciones, esto es importante señalarlo y escribirlo”.

ANEXO 9

RELATOS DE APRENDIZAJE EN LA TAREA

Relato N° 1

Al tratarse de un trabajo tan extenso y con diferentes partes, en mi grupo decidimos repartir los diferentes apartados. En primer lugar, nos pusimos de acuerdo para la materia en la que basaríamos la programación, así como en el curso y en el centro escolar; también seleccionamos un libro de texto. Una vez establecidos, nos informamos sobre cuántas unidades didácticas había que realizar (en nuestro caso, quince, pues la hacemos sobre la Primera Lengua Extranjera: Inglés). De esta manera, concretamos que realizaríamos la programación de un curso de 3º ESO de Inglés en un centro bilingüe. En mi caso, se me asignó la realización de los objetivos, los contenidos y tres unidades didácticas.

En cuanto a los objetivos, me pareció algo fácil de desarrollar, salvo la parte de los objetivos de la Comunidad de Madrid pues, como nos comentaste en clase, no estaban definidos. En primer lugar, en los apuntes que había tomado en clase busqué la estructura y la información que los objetivos habían de contener. Así, determiné que contaban de los siguientes puntos: objetivos: significado, niveles de objetivos (objetivos generales de etapa, objetivos de materia) y sentido didáctico de los objetivos. Después, procedí a buscar los documentos de los que tenía que obtener la información. Así, el documento en el que basé la mayoría de la información fue el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. De él saqué tanto la definición de los objetivos como la de las competencias, que incluí en el apartado de “significado” y los objetivos generales de etapa. En relación con los

objetivos de materia, decidí apuntar en el apartado que la Comunidad de Madrid no había definido dichos objetivos, y que nos basaríamos en aquellos de una comunidad que sí los hubiera definido. Elegí Canarias (no por nada en especial, sino porque recuerdo que en clase lo mencionaste), y aparecen establecidos en el Decreto 83/2016, de 4 de julio. En cuanto al sentido didáctico de los objetivos, me basé en la LOMLOE, así como en la presentación que trata de los objetivos que está subida en Moodle.

En cuanto al contenido, tengo que confesar que, de nuevo, me pareció fácil. En los apuntes tenía anotado que el primer apartado era el significado. El significado de los contenidos lo saqué del capítulo I, en el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. También mencioné el currículo, que aparece en el artículo 4 del mismo documento. El siguiente apartado que establecí fue el criterio curricular, siendo el primer punto los contenidos de materia. Estos los saqué del Decreto 48/2015, de 14 de mayo de la Comunidad de Madrid, que los divide en cuatro bloques que después reflejaríamos en cada unidad didáctica. Estos los copié y pegué del decreto. A continuación, trate los contenidos transversales, que saqué del artículo 9 del Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno. El siguiente punto fue el criterio didáctico. Como no sabía de dónde sacar esta información, tomé de referencia aquella que venía en la programación que subiste de ejemplo al Moodle y fui adaptándola a nuestra programación: contenidos conceptuales, habilidades y destrezas, actitudes y valores y por qué enseñar. Finalmente, la secuencia de unidades didácticas y su temporalización.

La realización de las unidades didácticas sí que me costó un poco más. La primera dificultad a la que me enfrenté fue que el libro que elegimos tan solo contaba de diez unidades, por lo que teníamos que elaborar cinco más. Al consultarlo en grupo, decidimos que una de las unidades la dividiríamos en dos, ampliando los contenidos para hacer una unidad completa. De esta manera, mi primer paso fue consultar cómo había de estructurar la unidad. Vi que había que poner el número de la unidad, así como su título y la duración, y después establecer los estándares de aprendizajes, los criterios de evaluación y los contenidos. Este paso tenía que realizarlo en cada uno de los cuatro bloques que establece el Currículo de la Comunidad de Madrid. Hice un “copia y pega” de todos los estándares de aprendizaje, criterios de evaluación, competencias

y contenidos que aparecen en el documento, y los puse en un documento Word para tenerlos a mano. De ahí, decidí comenzar a trabajar: en cada bloque establecí los diferentes apartados que había determinado en contenidos y fui seleccionando aquellos que encajaban con la unidad, adaptando obviamente lo que decían a los diferentes contenidos. En cuanto a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, miré cuáles encajaban con la unidad y los puse.

Las competencias me costaron algo más, aunque en su mayoría se trataba de la CCL, pero sí quise incluir más, personalizando para ello el contenido de las unidades. Una vez acabado recibimos un correo diciendo que el profesor de instituto había corregido una de las programaciones de los compañeros y que se recomendaba hacer ciertas mejoras. Por lo tanto, mi grupo y yo decidimos incluirlas. Una de ellas era, junto al apartado de criterios de evaluación, añadir los instrumentos de evaluación. Este apartado no me resultó demasiado complicado, pues al final cada uno tiene libertad de evaluar dentro de un margen. Establecimos una serie de instrumentos comunes y de ahí seleccioné los que más se adaptaban a los diferentes bloques.

En cuanto a la temporalización, lo hice mediante una tabla. Establecí los diferentes trimestres, las fechas aproximadas, las unidades didácticas y las sesiones. El siguiente paso fue consultar el calendario académico del curso 2021-2022, y a partir de ahí fui estableciendo el reparto de las unidades en función de las fechas que aparecen en el calendario, teniendo en cuenta tanto los festivos como las vacaciones en cada trimestre.

El paso final fue revisar las partes de cada compañero, añadiendo sugerencias y cambios. Las sugerencias de mi parte las modifiqué y creo que hemos aprendido mucho los unos de los otros, pues cosas que a mí se me pasaron, otros compañeros lo vieron, y viceversa. Creo que ha sido una buena idea el realizar una programación grupal, pues, aparte de lo visto en clase, trabajar en grupo nos ha enseñado mucho. Sin embargo, hubo un problema en el apartado de evaluación ya que, como he dicho, incluimos tanto criterios como instrumentos de evaluación en las tablas de las unidades didácticas. Al llegar a ese punto, el compañero se vio en la obligación de repetir lo que ya se había dicho previamente, por lo que llegamos a la conclusión de que esos dos puntos era mejor incluirlos directamente en el apartado de evaluación, ya que reduciría tanto la extensión de la programación, así como su coherencia.

Finalmente, revisamos cada uno las partes del resto, lo juntamos todo en un documento y decidimos darles color a las tablas. He de confesar que he aprendido muchísimo en este trabajo y he tenido la suerte de contar con unos compañeros maravillosos, responsables, pacientes y siempre dispuestos a ayudar. No sé qué tal nos habrá salido, obviamente habrá cosas mal y que espero poder aprender de ellas, pero nos hemos esforzado mucho, tratando de mejorar las programaciones vistas en clase y en los centros, leyendo artículos sobre cómo hacer unidades didácticas, intentando adaptar todo a lo que exige la Comunidad de Madrid, etc.

Relato N°2

Una vez finalizada la elaboración de la programación didáctica, me encuentro con un cúmulo de sensaciones. Por un lado, creo que mis compañeras y yo hemos hecho un buen

trabajo, teniendo en cuenta nuestro desconocimiento previo en el ámbito de la docencia

(todas nosotras provenimos de distintas filologías, y aunque hayamos tenido ocasión de

impartir clases particulares, no así en el ámbito de la enseñanza reglada). Si bien es cierto que, aunque hayamos trabajado bien, no quiere decir que estemos exentas de errores, pero sí que me gustaría reconocer nuestro interés por la materia y nuestro trabajo.

También ayuda que seamos un grupo muy compenetrado; conociendo cada una cuáles son nuestras debilidades o nuestras aptitudes, lo que nos ha ayudado a la hora de gestionar correctamente entre nosotras las distintas actividades que requería esta tarea.

Más allá de la cuestión grupal, en mi opinión, esa escasez de conocimientos previos nos

ha repercutido negativamente en la realización de la programación, al menos a nivel personal. Es cierto que poco a poco fuimos superando las dificultades y los obstáculos con los que nos íbamos encontrando, apoyándonos en nuestro profesor siempre que hizo falta. Sin embargo, en mi caso, esa incertidumbre o el no saber cómo actuar o desarrollar una tarea me ha producido sensaciones un tanto negativas. Ansiedad y nerviosismo ha sido la tónica general

en mi durante esta tarea. Sé que es una cuestión personal mía, y que para nada tiene que ser algo generalizado, pero sí que quiero dejar constancia de ello en este momento de análisis y reflexión que se me brinda.

Ahora, desde la distancia, lo veo como un proceso exigente pero muy bonito de hacer y que me motiva para continuar por la senda de la educación. Así pues, me gustaría concluir proponiendo algunas mejoras para los próximos años, no sin antes agradecer a nuestro profesor, Agustín de la Herrán Gascón, su trabajo y atención prestada. En todo momento se ha mostrado muy preocupado e interesado por resolver nuestras posibles dudas. También nos ha proporcionado multitud de información y teoría sobre programación didáctica, junto con alguna programación ya corregida que nos sirvió de

guía. Para futuros años, creo que sería adecuado trabajar en clase la programación con un enfoque más práctico. En el aula, podrían elaborarse de forma grupal alguno de los apartados que configuran este documento, para después poner en común junto al resto de compañeros esta actividad, y autoevaluarse.

ANEXO 10

GUÍA DOCENTE DE PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS (CURSO 2021/22)

1.	ASIGNATURA / COURSE TITLE
Procesos y Contextos Educativos	
1.1.	Código / Course number
31333	
1.2.	Materia / Content area
Procesos y Contextos Educativos	
1.3.	Tipo / Course type
Materia obligatoria del Módulo Genérico.	
1.4.	Nivel / Course level
Máster / Master (second cycle)	
1.5.	Curso / Year
1º / 1 st	
1.6.	Semestre / Semester
1º / 1 st (Fall semester)	
1.7.	Número de créditos / Credit allotment
6 créditos ECTS / 6 ECTS credits	
1.8.	Requisitos previos / Prerequisites

Ninguno

1.9. Requisitos mínimos de asistencia a las sesiones presenciales / [Minimum attendance requirement](#)

La asistencia es obligatoria al menos en un 80 % de las sesiones presenciales y actividades complementarias, de acuerdo con la normativa de la UAM.

1.10. Datos del equipo docente / [Faculty data](#)

Herrán Gascón, Agustín de la
Pedagogía Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Despacho: I.315
Teléfono / Phone: +34 91 4974495
agustin.delaherran@uam.es

Márquez Vázquez, Carmen
Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Despacho: III-309
Teléfono / Phone: +34 91 497 5174
carmen.marquez@uam.es

Sauras Jaime, Pedro
Pedagogía
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Despacho: III.304
Teléfono / Phone: +34 91 497 4332
pedro.sauras@uam.es

1.11. Objetivos del curso / [Course objectives](#)

Con el Módulo de Formación Genérica, en el que se inserta esta Materia, se pretende formar profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato competente en todos los niveles y ámbitos, de tal forma que domine todos los contenidos, adquiera las competencias propias de su función y su relación interdisciplinar y pueda adaptarse de manera eficiente a entornos de rápida evolución.

- *Conjugar una formación generalista o multidisciplinar con una formación especializada.*
- *Formar al profesorado de manera que sea capaz de desenvolverse en diferentes contextos y ámbitos; capaz de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que domine las distintas materias y su relación interdisciplinar; crítico; con iniciativa; capaz de reflexionar sobre su práctica; comprometido con su profesión. Estará formado para ejercer otras profesiones relacionadas con la Educación, tanto en la parte formal como la no formal.*
- *Potenciar el trabajo cooperativo, la organización de las enseñanzas y el inicio del equilibrio entre la educación en las aulas y en los centros de prácticas.*

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación

CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio

CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los

conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades

CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

GI1 - Conocer los contenidos curriculares de las materias, relacionadas con la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

GI2 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

GI3 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

Glp1 - Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con los otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten, la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

Glp2 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Glp3 - Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

GS1 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

GS2 - Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las materias propias de la especialización cursada.

GS3 - Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la aplicación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

GS4 - Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que facilite la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

GS5 - Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado. Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

GS6 - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

GS7 - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

GS8 - Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

T1 - Capacidad de análisis y síntesis

T2 - Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica

T3 - Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, profesional y social

T4 - Disposición para la organización y planificación

T5 - Capacidad de gestión, análisis y búsqueda de información de fuentes diversas

T6 - Capacidad para el autocontrol y la motivación

T7 - Capacidad para la comunicación y el trabajo en equipo

T8 - Habilidad para la utilización de las tecnologías de la información y comunicación
T9 - Capacidad para la utilización de la lengua inglesa

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

E1 - Conocer el valor formativo y cultural de materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en la enseñanza secundaria.

E2 - Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para transmitir una visión dinámica de las mismas.

E3 - Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

E4 - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

E5 - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

E6 - Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo

E7 - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

E8 - Conocer los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje

E9 - Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones

E10 - Comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje

E11 - Conocer la evolución histórica de la familia, su función educadora y su incidencia en la educación y en el respeto de la igualdad, los derechos y las libertades

E12 - Conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que pueda requerir la profesión docente.

E13 - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

E14 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

E15 - Desarrollar y aplicar metodologías didácticas grupales y personalizadas adaptadas a la diversidad de los estudiantes y a las exigencias de las materias

E16 - Adquirir habilidades sociales en la relación y la orientación familiar

El trabajo y de estas competencias está en relación con la consecución de los siguientes **resultados de aprendizaje**:

- Analizar las características, organización y funcionamiento de los centros educativos y valorar la funcionalidad de los procesos y órganos de dirección, participación y coordinación pedagógica y didáctica.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Saber diseñar los distintos documentos de planificación del Centro y participar en la definición del proyecto educativo, en los procesos de desarrollo curricular y en las actividades generales del centro, atendiendo a criterios de mejora de la calidad de la educación, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, y promoción del éxito escolar.
- Saber diseñar una programación didáctica por competencias, integrando en ella conocimientos previamente estudiados de teoría educativa, de la enseñanza y de la formación, curriculares, sobre motivación y didáctica de la creatividad, metodológicos, de evaluación didáctica, etc.
- Diseñar propuestas didácticas accesibles e inclusivas, que den respuesta a la diversidad del alumnado en el aula.

2.

Contenidos del programa / Course contents

La materia se compone de los dos siguientes bloques: BLOQUE I: Didáctica, currículo y organización escolar (4 ECTS) y BLOQUE II: Atención a la diversidad (2 ECTS)

BLOQUE I: Didáctica, currículo y organización escolar (4 ECTS):**Primera parte:**

- Introducción y análisis de la LOMLOE. Contexto normativo. Contenido. Implicaciones organizativas y curriculares.
- Aspectos epistemológicos y normativos de la Pedagogía, la Didáctica y la Organización Escolar. El contexto normativo y su repercusión en la organización de instituciones educativas y en el profesional de la enseñanza.
- El proyecto organizativo. Funciones y órganos del centro. Organización de los recursos humanos. El sistema relacional en el centro educativo. Organización de los recursos materiales: elementos estructurales del espacio; el equipamiento y el material didáctico. Organización de los recursos funcionales: el tiempo y el presupuesto. La gestión administrativa en un centro escolar y los servicios complementarios. Los documentos institucionales del centro: documentos institucionales permanentes y documentos institucionales contingentes.
- La evaluación de centros educativos: evaluación interna y evaluación externa de los centros docentes.

Segunda parte:

- Concepto y sentido. Niveles de concreción. Consideraciones generales sobre el currículo. Las fuentes del currículo. El diseño del currículo. Naturaleza y funciones del Currículo oficial. LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE.
- Aplicación del currículo en la programación didáctica y los elementos curriculares: conocimiento del alumno, competencias, objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y evaluación de la enseñanza y la atención a la diversidad.

- Metodología didáctica: técnicas de enseñanza, recursos didácticos, didáctica de la motivación y de la creatividad.
- Didáctica de la motivación y de la creatividad.
- La evaluación didáctica.
- La innovación educativa como base de la formación y el desarrollo profesional del docente.

BLOQUE II: Atención a la diversidad (2 ECTS):

- Un modelo de análisis de las políticas y prácticas sobre la diversidad: concepciones psicopedagógicas, éticas y sociales.
- Inclusión educativa. Significado y sentido. Dilemas de la inclusión en la educación obligatoria.
- La atención a la diversidad en el sistema educativo.
- Planes de atención a la diversidad. Principios, medidas generales y específicas, estrategias de elaboración, seguimiento y evaluación.
- Adaptaciones curriculares individualizadas y Diseño Universal del Aprendizaje.
- Programas específicos de atención a la diversidad
- Tutoría, orientación y atención a la diversidad. Participación y desarrollo emocional y social.

3. Referencias de consulta / bibliography Course

Cada profesor/a complementará, actualizará y establecerá las prioridades a partir de la propuesta que se realiza a continuación.

1. MARCO NORMATIVO DE REFERENCIA

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. (BOE 4 mayo 2006).
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [LOMCE]. (BOE de 10 de diciembre de 2013) (Derogada).*
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Texto completo de la LOE con las modificaciones de la LOMLOE. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d458fa45-e9c0-4854-8787-f468015b968e/web-loe-completa-con-lomloe.pdf>
- Texto completo de la LODE con las modificaciones de la LOMLOE. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5e13d824-f3a5-4543-a5f8-31501947babf/2021-01-18-lode-con-lomloe.pdf>

- ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS:

- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de educación secundaria (BOE de 21 de febrero de 1996)
- Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se modifican las Órdenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.

- CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS:

- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.C.M. Núm. 118, de 20 de mayo de 2015.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. B.O.C.M. Núm. 120, de 22 de mayo de 2015.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. B.O.C.M. Núm. 175, de 25 de julio de 2014.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones

entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

- Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- EVALUACIÓN:
 - Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.C.M. Núm. 189, de 9 de agosto de 2016.
 - Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato. B.O.C.M. Núm. 206, de 29 de agosto de 2016.
 - Etcétera.

- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
 - Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Resolución 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria (BOE 31 de mayo de 1996)
 - Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y se establece el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Resolución de la dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria (BOMECE 13 de mayo de 1996)

- Circular de 12 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación para el curso 2005/06 (*En los cursos sucesivos se han remitido a esa circular*).
- Instrucciones de 19 de julio de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad. (26 de septiembre de 2003)
- Resolución del 21 de julio de 2006 de la Viceconsejería de Educación, de instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la educación básica.
- Resolución de 10 de julio de 2008 (BOCM 6, agosto 2008). Modifica anterior en algunos aspectos.
- Orden 70/2005, de 11 de enero del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula, con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.
- Orden ECD/1030/2014, de 11 de junio, por la que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de catorce ciclos formativos de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica (y sus desarrollos).
- Desarrollos de la Formación Profesional Básica en diferentes CC.AA.
- Instrucciones de la dirección general de centros docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos Públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid. 19 de julio de 2005.
- Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid

- Nueva regulación de los programas para la mejora del aprendizaje y del rendimiento.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (POR BLOQUES)

BLOQUE I: DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Almacellas, M. Á. (2019). *Camino hacia la madurez personal*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J.M. (2009). La evaluación de la práctica en el aula. Estudio de campo. En *Revista de Educación* (350), 231-232.

Amat Salas, O. (1998). *Aprender a enseñar: Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión.

Angulo, F., y Blanco, N. (1994) (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

Antúnez, S. (1998). *El Proyecto educativo del centro*. Barcelona: Graó. (y ediciones posteriores).

Apple, M.W., y Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Araujo, U., y Sastre, G. Coord. (2008). *EL Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

Arbeláez, R., Corredor, M.V. y Pérez, A. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: CEDEUIS.

Badía, A., y otros (2005). *Aprender autónomamente*. Barcelona: Graó.

Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.

Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

Bernal Agudo, J.L., Cano Escoriaza, J. y Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los Centros Educativos LOMCE y políticas neoliberales*. Barcelona: Mira Editores.

Bernal Agudo, J.L., Cano Escoriaza, J., y Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los Centros Educativos LOMCE y políticas neoliberales*. Barcelona: Mira Editores.

Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Blakemore, S., y Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Bonals, J. (2006). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.

Bruer, J. (2003). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

Bueno, M.R., y Garrido, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Casamayor, G., y otros. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.

Casanova, M.A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Chero, N., Martín, J. Rodríguez Sedano, A., y Repáraz, C. (2006). *Influencia de la tutoría en el aprendizaje*. Navarra: Eunsa.

Cochran-Smith, M, y Little, S. L. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Comenio, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

Cuadrado Gordillo, I., y Fernández Antelot, I. (2013). *La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Madrid: Wolters Kluwer.

Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículo*. México: Paidós Educador.

Durán, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula. Vol. II*. Barcelona: Graó.
- Escribano, A. (1999). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Enguita, M. (2006a). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2006b). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2008). *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal.
- Fierro, C. y otras. (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- Gairín Sallán, J. y Castro Ceacero, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gairín Sallán, J. y Martín Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas* (9), 21-44.
- Gairín Sallán, J., Suárez, C. I. y Díaz-Vicario, A. (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Gairín Sallán, J. y Rodríguez Gómez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Madrid: Pirámide.
- Gil Hernández, S., Macías Gómez, E., Salguero Juan y Seva, J.M., y Sánchez Saiz, M. (Coord.) (2010). *Procesos y contextos educativos*. Madrid: Catarata.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. Madrid: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., Paris, E., y Quinquer, D. (2003). *La*

secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Graó, "Biblioteca de aula", nº 181.

Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., Paris, E., y Quinquer, D. (2003). *La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

Giné, N., y Parcerisa, A. (2004). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González Gallego, I. (Coord.) (2012). *El nuevo profesor de secundaria. la formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.

Guarro Pallás, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.

Hernández Hernández, P. (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Herrán Gascón, A. de la y Paredes Labra, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.

Herrán Gascón, A. de la y Paredes Labra, J., (2008) (Coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill.

Herrán Gascón, A. de la, Domínguez Garrido, M. C., Ferreiro, R., Medina, A. y Medina, M. del C. (2017). *Hacia una Didáctica del siglo XXI. Selección de lecturas*. México: Universidad Santander (UNISAN).

Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Universitas.

Herrán, A. de la, Paredes, J., Moral Santaella, C. y Muñoz, T. (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.

Herrán, A. de la, Valle, J. M. y Villena, J. L. (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro.

Iglesias Varela, B., Madrid Heitzmann, L. de la, Ramos Pérez, A., Robles Montes, C., Serrano de Haro Martínez, A. (2013). *Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria los grupos interactivos y la asamblea de aula. Tendencias pedagógicas (21)*, 63-78.

Iglesias Varela, B., Madrid Heitzmann, L. de la, Ramos Pérez, A., Robles Montes, C., y Serrano De Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: Los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas* (21), 63-78.

Imbernón, F. *et al.* (2010) (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Nº 1, Vol. II. Barcelona: Graó.

Inglés, C. J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Joyce, B., Weil, M. y otros. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Juarez Casalengua, E. (2004). "La evaluación del método". En *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida*. Madrid: Agencia Laín Entralgo.

Kemmis, J. (1992) *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*. En *Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular.

Kemmiss, J. y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Popular.

Martín Bris, M. (2006). Clima de trabajo y participación. *Participación educativa* (3), 33-47.

Martín Bris, M. (2010). Retos para el profesor de secundaria hoy. *Organización y gestión educativa*, 18(3), 25-28.

MEC (1992). *Materiales para la reforma. Educación secundaria (Caja Roja de Secundaria)*. Madrid: MEC.

Medina Rivilla, A., Herrán Gascón, A. de la, y Sánchez Romero, C. (Coords.) (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.

Medina, A., Herrán Gascón, A. de la, Domínguez Garrido, M. C. (2017) (Coords.). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED.

Medina, A., y Salvador, F. (2002) (Coords.). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.

- Mena, B. *Didáctica y currículum escolar*. Salamanca: Anthema.
- Moral Santaella, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Ramos, J. y Paredes Ortiz, J. (2005). *Hacer sentir pensar, reflexiones y actividades para mejorar la comunicación en los centros educativos*. Ciudad Real: Ñaque.
- Moust, J.H., Bouhuijs, P.A.J. y Schmidt, H.G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moya Otero, J., y Luengo Horcajo, F. (Coords.) y Asociación Proyecto Atlántida (2011). *Teoría y práctica de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Nikerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (2003). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Onrubia, J. (2004) (Coord.), y otros. *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Perales Palacios, F.J. (2000). *Resolución de problemas*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Pueyo, Á., y otros. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popham, W.J. (2013). *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Przesmycki, H. (1994). *La pedagogía del contrato*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes (los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula)*. Barcelona: Octaedro.
- Quevedo Blasco, V., y González Ruiz, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos. Departamentos didácticos y áreas de competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Recio Sánchez, I. (2004). *Creatividad en la solución de problemas*. México: Trillas.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, J. (2003). *Aprendizaje basado en problemas*. México: Panamericana.

Ruiz, F., y Salinas, D. (2007). *Me hace daño el instituto*. Picanya (Valencia). Edicions del Bullent.

Salinas, D. (2002). ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.

Sanmartí, Neus. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santana Vega, L. E. (2013) (Coord.). *Educación en secundaria: retos de la tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.

Santos Guerra, M.Á. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12335>

Santos Guerra, M.Á. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M.Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), 69-80. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Santos Guerra, M.Á. (2003). *Una fecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M.Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la fecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tierno, B. (2003). *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid: Temas de hoy.

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Paidós.

Torp, L., y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de la infancia hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.

Torrego, J.C. (2014) (Coord.). *9 ideas clave sobre la acción tutorial*. Barcelona: Graó.

Trianes, M. V. y otros (2003). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabala, A, y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

BLOQUE II: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Antúnez, S. (2007). *La autonomía escolar: incrementar la confianza y responsabilidad*. *Andalucía educativa*, 61, 24-28.

Arnaiz Sanchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.

Barragán Medero, F. (2006) (Coord.). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que sí promueve nuevas relaciones de género*. Málaga. Aljibe.

Blanco Barrios, M. (2001). *El alumnado extranjero. Un reto educativo*. Madrid: EOS

Bonet, T., Soriano, Y. y otros (2006). *Aprendiendo con niños hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid. Thomson.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: CSIE. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-MEC.

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Casanova, M.A. (2004). *Atención educativa al alumno enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Dyson, A. (2003). "Special needs in the twenty-first century: where

we've been and we're going". *British Journal of special education*, 28(1), 24-29.

Echeíta, G. (2004) (Coord.). Igualdad en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía* (331).

Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.

Echeíta, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3º ed.). Madrid: Narcea.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.

Gallego Ortega, J.L. (2006) (Coord.). *Enciclopedia temática de Logopedia*. Vol. I y II. Málaga: Aljibe.

Givé, C. (Coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: CNIIE, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>

Grau Rubio, C. (2006) *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Málaga: Aljibe.

Grau Rubio, C. (2006) *Educación y retraso mental. Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.

Guerrero López, J. F. (2006) *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Málaga: Aljibe.

Jiménez Martínez, P, y Vilá Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Llorca Linares, M., Sanchez Rodríguez, J. (2003) *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán, (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

Luque Parra, D.J. (2006) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.

Miguel Badesa, S. de y Cerrillo Martín, R. (2010). (Coord.). *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Miñambres Abad, A. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de visión*. Málaga: Aljibe.

Moriña Díaz, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación* (353), 667-690.

Narvarte, L. (2007). *Aulas hospitalarias. Reflexiones de la VII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria*. Santiago de Chile: Oreal/UNESCO.

Oviedo, O. (2006) *500 actividades con grupos*. Málaga: Aljibe.

Pallisera, M. (2011). La Planificación Centrada en la Persona (PCP). Una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3).

Pérez Serrano, G. (2004). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

Puig Rovira, J. M. (2003). "Aprendizaje diversificado". Cuadernos de Pedagogía (325).

Pujolás Maset, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

Renzulli, J. (1985). *Evaluación de estudiantes con sobredotación*. Madrid: Síntesis.

Rialt Vendrell, J. (2007) (Coord.). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Rose, D. y Meyer (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.

Rose, D. y Meyer (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Ruiz Ambit, S. (2014). Práctica de la evaluación inclusiva. *Apuntes de Pedagogía*, Marzo, pp. 22-23.

Salinas, S. (2003). *Necesidades educativas: guion de actuación para docentes*. Vigo: Ideas propias.

Salvador Mata, F. (2005) *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.

Salvador Mata, F. Rodríguez Diéguez, J. L., Bolívar Botía, A. (2004)

Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Málaga: Aljibe.

Sánchez Saiz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.

Santana Vega, L. E. (2013). *Orientación profesional*. Madrid: Síntesis.

Sipán, A. (2001) (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2004). Barreras para la inclusión educativa y social. En J. López et al. (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30.

Tejada Romero, P., Rodríguez Herrero, P. y García Sempere, P. (2019). Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), **¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación** (pp. 203-220). Barcelona: Octaedro.

Timón, L. M. y Hormigo, F. (2010). *La atención a la diversidad en el marco escolar*. Sevilla: Wanceulen.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*.

Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 197-201

Verdugo, M.A. (2000). "Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales". *Siglo Cero*, 31, 3, 5-9.

VV.AA. (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

VV.AA. (1997). "Cooperación y diversidad". *Cuadernos de Pedagogía* (263).

VV.AA. (2000). "Atención a la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía* (293).

VV.AA. (2002). "Iguales y diferentes". *Cuadernos de Pedagogía* (311).

VV.AA. (2003). "Promover la inclusión educativa". *Cuadernos de Pedagogía* (325).

Wehmeyer, M.L. y Shalock, R.L. (2001). "Self-determination and quality of life: implications for especial education services and supports" *Focus on exceptional children*, 33(8), 1-16.

3. PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE INTERÉS

- Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE).
- Revista Cuadernos de Pedagogía.
- Revista Aula de innovación educativa.
- Revista de Acción Educativa.
- Periódico Escuela.
- Periódico Magisterio.
- Boletín del Ilustres Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias

4. OTROS RECURSOS DIGITALES (otros artículos y libros en formato digital, direcciones de internet, bases de datos...)

- Boletín Oficial de Estado: www.boe.es
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid: www.bocm.es
- Educalex: base de datos de legislación educativa local, autonómica y nacional.
- LEDA: base de datos de legislación educativa del Ministerio de Educación.
- MagisLex: legislación educativa española.
- Guía para la Gestión de Centros Educativos (Wolters Kluwer Educación).
- www.cnice.es
- www.educared.net
- www.educa.madrid.org/portal/web/educamadrid
- www.infoescuela.com
- www.profes.net
- www.mec.es

4. Métodos docentes / Teaching methodology

La docencia de la asignatura, de contenido teórico-práctico, se imparte a través de varios métodos docentes. La metodología será de participación activa del alumno, valorando la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajar en equipo.

Al inicio de cada uno de los bloques se facilitará un esquema sobre el contenido y la bibliografía específica de los temas que componen el bloque. A partir de ahí, cada bloque admite un tratamiento diverso, si bien se fomentará siempre la integración de la teoría y la práctica.

Se emplearán diversas metodologías docentes complementarias, en función de los objetivos y contenidos de enseñanza, entre ellos, por ejemplo, presentaciones del docente, trabajos autónomos en grupo, trabajos de búsquedas de información, exposiciones de alumnos, trabajos sobre textos seleccionados, trabajo individual... Los alumnos deberán consultar documentos oficiales y la bibliografía recomendada.

Otros contenidos se estudiarán en forma de trabajos monográficos de realización individual o en equipo, tanto obligatorios como de libre realización. Estos trabajos comprenden un amplio espectro que va desde la lectura y análisis individual de textos, a la indagación y aplicación de lo estudiado en una realidad concreta y en forma de proyecto de innovación. Para la orientación del aprendizaje se desarrollarán tutorías, bien presenciales, bien a distancia.

Durante el semestre los alumnos alternarán los trabajos en clase con el trabajo individual, de grupo y actividades complementarias con tareas como las siguientes:

- Asistir a clase y participar en el desarrollo de las mismas conforme a las dinámicas de compromiso que en cada una de ellas se establezca.
- Realizar las revisiones de documentación y lecturas obligatorias propuestas por el profesor con el fin de elaborar un comentario sobre cada una de ellas según guión, para integrarlas en la fundamentación teórica del trabajo final.

- Ejecutar trabajos en grupo formando equipos cooperativos con compañeros de clase elegidos libremente para trabajar sobre un tema que se decidirá en clase.
- Elaborar un diario de aprendizaje según esquema propuesto, donde se contemplen los principales aprendizajes y análisis derivados de lo tratado.
- Organizar todos los trabajos indicados en el documento complementario a esta guía.
- Participación activa y práctica en centros o instituciones para realizar los trabajos determinados, y valoración crítica de lo observado.
- Estudio personal de los contenidos del curso.
- Realización de aportaciones, ejercicios y resúmenes que permitan complementar la evaluación de lo aprendido.
- Elaboración de un proyecto de innovación docente, como propuesta para la mejora de la práctica docente, desde un tema elegido por el alumno.
- Elaboración de una programación didáctica para ESO o bachillerato.
- Organización de un portafolio del bloque.

5.**Tiempo de trabajo del estudiante / Student workload**

Materia: PROCESOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS		Nº créditos	Nº de horas	Porcentaje
Presencial	Aula, clases teóricas...	1,5 ECTS	35 horas	25%
	Actividades complementarias, prácticas...	0,6 ECTS	15 horas	10%
	Tutorías programadas	0,4 ECTS	10 horas	6,7%
No presencial	Trabajo autónomo del alumno...	3,5 ECTS	90 horas	58,3%
Carga total de horas de trabajo: 25 horas x 6 ECTS		6 ECTS	150 horas	100%

Desglose por Bloques Formativos:

Bloque 1: Didáctica, currículo y organización		Nº créditos	Nº de horas	Porcentaje
Presencial	Aula, clases teóricas...	1 ECTS	25 horas	25%
	Actividades complementarias, prácticas...	0,4 ECTS	10 horas	10%
	Tutorías programadas	0,27 ECTS	6,7 horas	6,7%
No presencial	Trabajo autónomo del alumno...	2,33 ECTS	58,3 horas	58,3%
Carga total de horas de trabajo: 25 horas x 6 ECTS		4 ECTS	100 horas	100%

Bloque 2: Atención a la diversidad		Nº créditos	Nº de horas	Porcentaje
Presencial	Aula, clases teóricas...	0,5 ECTS	12,5 horas	25%
	Actividades complementarias, prácticas...	0,2 ECTS	5 horas	10%
	Tutorías programadas	0,13 ECTS	3,3 horas	6,7%
No presencial	Trabajo autónomo del alumno...	1,17 ECTS	29,2 horas	58,3%
Carga total de horas de trabajo: 25 horas x 6 ECTS		2 ECTS	50 horas	100%

6. Métodos de evaluación y porcentaje en la calificación final / Evaluation procedures and weight of components in the final grade

La calificación final de los distintos métodos de evaluación correspondientes a las diferentes actividades orientativas, cuya ponderación realizará cada docente con su grupo de estudiantes:

- Participación activa del alumno/a.
- Realización y de trabajos individuales (obligatorios y voluntarios) o en grupo (portafolio).
- Prueba/s de evaluación personal: alumnos con asistencia insuficiente, además de todas las actividades.

Las actividades formativas de presentación de conocimientos y procedimientos y de estudio individual del estudiante serán evaluadas mediante: pruebas escritas, tanto de redacción o de elaboración como de pruebas objetivas, presentación y defensa de trabajos diversos (currículo, legislación, casos, propuestas de intervención, análisis y/o elaboración de materiales...), etcétera.

Las actividades formativas en las que los estudiantes realizarán algún tipo de trabajo o actividad de carácter grupal y/o individual relativo a los contenidos de la guía, al análisis de casos y de documentos educativos, etcétera, serán evaluadas a partir del perfil de competencias que se deduzca de/para cada actividad, teniendo en cuenta la documentación y materiales entregados por el alumno (informes, materiales TIC...) así como el trabajo desarrollado por éste y las competencias mostradas durante su elaboración, exposición y defensa pública en su caso, etcétera.

Dado que la materia es impartida por varios profesores/as, cada cual establecerá las características de pruebas, trabajos, actividades formativas... En cualquier caso, se recomienda establecer desde el principio pautas comunes al respecto para equilibrar la carga de trabajo cuantitativa y cualitativa en lo que respecta a bloques y grupos.

SISTEMA DE CALIFICACIONES

El sistema de calificación que se aplicará en cada una de las materias que configuran este módulo, se regirá de acuerdo con lo establecido en el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Todas las materias se calificarán globalmente en una escala de 0 a 10 puntos, siendo necesario alcanzar 5 puntos para superar cada asignatura. Dado que esta materia se compone de dos bloques, la calificación final se obtendrá ponderando las calificaciones obtenidas en cada uno de ellos de acuerdo con el número de créditos que les corresponde: dos al bloque “Atención a la diversidad” y cuatro a “Didáctica, currículo y organización escolar”. En cualquier caso, será previo el debate entre el profesorado de ambos bloques en el que se pretenderá una evaluación global de acuerdo con los criterios de evaluación y promoción que contemplen, con respecto a las competencias establecidas, el aprovechamiento, las aportaciones y la implicación del estudiante, entre otros aspectos.

Tomando en consideración lo propuesto para la evaluación en general, se establecen las siguientes pautas comunes para estudiantes que sean calificados en la **evaluación extraordinaria**:

- Deberán presentar todos los trabajos, tareas, aportaciones... realizados durante el curso.
- Deberán realizar una prueba de carácter individual cuyas características serán definidas por el profesor o profesora responsable de esa evaluación extraordinaria, considerando, en su caso, la normativa que a tal efecto rija en la UAM (por ejemplo, en el caso de pruebas orales).
- El profesor/a responsable de la evaluación extraordinaria podrá, si lo considera oportuno, solicitar la presencia de otro u otros profesores de la asignatura a modo de tribunal examinador.

7. Cronograma* / Course calendar

BLOQUE I: Didáctica, currículo y organización escolar (4 ECTS)

Por decisión del profesorado de la asignatura el cronograma queda abierto de tal modo que, de acuerdo con los contenidos establecidos en el apartado 2 de esta Guía, cada profesor/a establezca el que considere más indicado para las once sesiones que, por norma dispone para trabajar tales contenidos. En la misma línea, la propuesta que aparece en la columna “Actividades complementarias” es orientativa.

Semana	Contenidos	Actividades complementarias
1		Conocimientos previos. Análisis y estudio de la normativa: LOE, decretos de currículo LOMCE, LOMLOE.
2		Propuestas de trabajo relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> • Currículo y su aplicación • Clima social del aula y motivación didáctica.
3		<ul style="list-style-type: none"> • Metodología didáctica. • Didáctica de la creatividad. • Innovación educativa.
4		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.
5		Organización de los centros de Secundaria: <ul style="list-style-type: none"> • Organigrama explícito. • Funcionamiento real.
6		Análisis de los documentos institucionales de un centro: concreciones curriculares, proyecto de gestión, plan de convivencia.
7		El modelo de evaluación propuesto y el modelo percibido y asumido. Evaluación real en los centros educativos. Implicaciones de la evaluación.

8	Prácticas en los centros	
9	Prácticas en los centros	
10		
11	Evaluación final	Análisis y revisión de pruebas y trabajos.

BLOQUE II: Atención a la diversidad (2 ECTS)

Por decisión del profesorado de la asignatura el cronograma queda abierto de tal modo que, de acuerdo con los contenidos establecidos en el apartado 2 de esta Guía, cada profesor/a establezca el que considere más indicado para las once sesiones que, por norma, dispone para trabajar tales contenidos.

Semana	Contenidos	Actividades Complementarias
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

8	Prácticas en los centros	
9	Prácticas en los centros	
10		
11	Prueba final	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bará, J., Domingo, J. y Valero, M. (2011). *Taller de formación: Técnicas de Aprendizaje Cooperativo (AC) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Recuperado de https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/ac_pbl.pdf

Comenio (1984). *Didáctica magna*. Akal.

Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Bergua.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Dürckheim, K. G. (1982). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino* (2ª ed.). Mensajero.

Erasmus de Rotterdam (2011). *Elogio de la estupidez*. Akal.

Facultad de Formación de Profesorado y Educación (2021a). http://www.uam.es/Profesorado/HorariosPosgrado/1242673541716.htm?busca_combo=1242661749149:UAM_Multimedia_FP&language=es&np=1

Facultad de Formación de Profesorado y Educación (2021b). Aprendizaje servicio: una herramienta de educación para el desarrollo. http://www.uam.es/Profesorado/Aprendizaje-Servicio_P/1446753712252.htm?language=es&nodepath=Aprendizaje-Servicio

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.

García Hoz, V. (1988). *Práctica de la Educación Personalizada. La Alegría en la Obra Bien Hecha. II Curso de Pedagogía para Educadores*. Madrid: Fundación Universitaria Española, noviembre-marzo.

Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.

Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>

Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.

Herrán, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Universitas.

Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.

Herrán, A. de la (2001). Didáctica universitaria. La cara dura de la Universidad. *Tendencias pedagógicas* (6), 11-38. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1806>

Herrán, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas* (8), 13-42. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>

Herrán, A. de la (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias pedagógicas* (10), 223-256. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/formatrans.pdf>

Herrán, A. de la (2009). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/estadioevol.pdf>

Herrán, A. de la (2011a). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/teuniv.pdf>

Herrán, A. de la (2011b). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf>

- Herrán, A. de la (2011c). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*. Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/La-madurez-institucional-como-constructo-pedag%C3%B3gico.pdf>
- Herrán, A. de la (2011d). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6(1), 51-88. <https://doi.org/10.21723/riaee.v6i1.4799>
- Herrán, A. de la (2013). Técnicas basadas en la evaluación (pp. 133-156). En A. de la Herrán y J. Paredes (Coord.), *Técnicas de enseñanza*. Síntesis.
- Herrán, A. de la (2014a). Una aproximación conceptual a la evaluación didáctica. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (247), 14-15. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/conceva.pdf>
- Herrán, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2014c). Complejidad y clases de evaluación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (247), 15-17. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/claseeva.pdf>
- Herrán, A. de la (2017). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (267), 10-12. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/malapracticaedu.pdf>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Edições Hipótese. Recuperado de: <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeCom. *Cuadernos de Pedagogía* (en edición).
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Pirámide. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/formacionuniv.pdf>
- Herrán, A. de la y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Acta scientiarum*

education, 39(3), 311-317. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>

Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle & J. L. Villena (Coords.), ¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación (Págs. 331-391). Octaedro. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>

Herrán, A. de la y Sabbi, C.R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da educação*, 11(2), 30-45. DOI <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55815>

Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.

Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Tecnibook.

InteDashboard. Team-Based Learning Collaborative (2021). *TBL Fundamentals series*. Recuperado de <http://www.teambasedlearning.org/>

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319–323. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>

Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Lao tse (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Orbis.

Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. C. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente. *Revista de Educación*, 385, 91-117. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418

Moraga D. (2011). *TBL-Aprendizaje Basado en Equipos: Trabajo Grupal Efectivo*. Oficina de Educación Médica, Facultad de Medicina. Universidad Católica del Norte 1, 1-11.

Moraga, D. y Font, A. (2016). El Aprendizaje Basado en Equipos, la mejora del aprendizaje y la satisfacción estudiantil en estudios de grado de Derecho. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 49, 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/3> Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/49/font.pdf>

Moraga, D. y Soto, J. (2016). TBL-Aprendizaje basado en equipos. *Estudios*

pedagógicos, 42 (2), 437-447. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405025.pdf>

Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. University of Cambridge.

Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R. y Elhajj, I. (2004). Coping with hitchhikers and couch potatoes on teams. Extraído de Turning student groups into effective teams. *Journal of student centered learning*, 2(1) Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242350622_Turning_student_groups_into_effective_teams

Oller Arcas, A., Gallardo Gomez, A., Garcia Villegas, E. y Valero Garcia, M. (2014). Uso de métodos ágiles y PBL en una asignatura de Ingeniería del software del Grado de Ingeniería Telemática. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368763>

Paredes, J. y Herrán, A. de la (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis.

Paredes, J. y Herrán, A. de la (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Pirámide.

Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Bergua.

Ramírez, M. S. y Herrán, A. de la (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>

Rodríguez, P. y Herrán A. de la (2020). Del 'diseño universal del aprendizaje' al 'diseño universal de la enseñanza formativa': Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán y C. Domínguez Garrido, *Hacia una Didáctica humanista*. UNED. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2020/11/2020-Diseno-universal-de-la-ensenanza-formativa.pdf>

Siddhartha Gautama (Buda) (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Stenhouse, L. (1992). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology*. Teacher College.

Universidad Autónoma de Madrid (2014). Resolución de 24 de febrero de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica el plan de estudios

de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Recuperado de

<https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/13/pdfs/BOE-A-2014-2700.pdf>

Universidad Autónoma de Madrid (2021). Memoria de Verificación del Título “Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”. Recuperado de

http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242684629435/1242661926459/masteroficial/masterOficia/Master_Universitario_en_Formacion_de_Profesorado_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_y_Bachillerato.htm

Universidad Autónoma de Madrid (2021a). 10 razones para estudiar en la UAM. Recuperado de

<http://www.uam.es/UAM/10-razones-para-estudiar-en-UAM/1233310432203.htm?language=es&nodepath=10%20razones%20para%20estudiar%20en%20la%20UAM&pid=1233310432203>

Universidad Autónoma de Madrid (2021b). Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Recuperado de

http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242684629435/1242661926459/Másteroficial/MásterOficia/Máster_Universitario_en_Formacion_de_Profesorado_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_y_Bachillerato.htm

Universidad Autónoma de Madrid (2021c). Memoria de Verificación del Título “Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”.

Recuperado de

http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242684629435/1242661926459/masteroficial/masterOficia/Master_Universitario_en_Formacion_de_Profesorado_de_Educacion_Secundaria_Obligatoria_y_Bachillerato.htm

Valero-García, M. (2012). PBL (Piénsalo Bien antes de Liarte). *ReVisión*, 5(2). Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=105&path%5B%5D=162>

Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

