

# 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 apercibirse 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)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> 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.