



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.