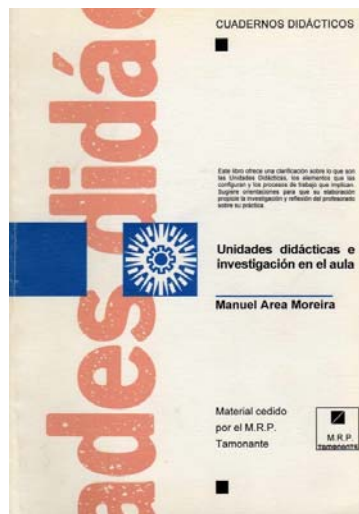


M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*



**UNIDADES DIDÁCTICAS
E INVESTIGACIÓN EN EL AULA**
Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores

Autor:

Manuel Area Moreira

Colección: Cuadernos Didácticos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO
DE CANARIAS/ LIBRERÍA NOGAL EDICIONES

Las Palmas de Gran Canaria, septiembre 1993

I.S.B.N. 84-88250-04-5

INDICE

INTRODUCCION	3
I. LA REFORMA EDUCATIVA Y EL PROFESORADO: ALGUNAS REFLEXIONES INICIALES	7
II. UN MODELO DE TRABAJO PARA LA ELABORACION DE UNIDADES DIDACTICAS	22
1. El porqué y para qué de este modelo	23
2. La planificación de la unidad didáctica	29
<i>2.1 La formación de un equipo de trabajo</i>	29
<i>2.2 La selección de una unidad didáctica</i>	33
<i>¿Qué entendemos por unidad didáctica?</i>	33
<i>La identificación de un eje organizador</i>	34
<i>2.3 El diseño curricular de la unidad didáctica</i>	36
<i>Sobre el sentido y naturaleza del diseño curricular de unidades didácticas.</i>	36
<i>El proceso de elaboración del diseño curricular de unidades didácticas.</i>	40
<i>Consideraciones finales sobre esta tarea.</i>	45
3. El desarrollo y seguimiento de la unidad didáctica	46
<i>3.1 El desarrollo de la unidad didáctica en el aula</i>	47
<i>3.2 El seguimiento de la experiencia: las reuniones de trabajo del equipo de profesores.</i>	48
4. La evaluación de la unidad didáctica: recoger datos y reflexionar sobre lo realizado	50
<i>4.1 Planificar el qué y el cómo se realizará la evaluación.</i>	51
<i>4.2 Preparar instrumentos y recoger datos durante el desarrollo de la experiencia.</i>	53
<i>Algunas técnicas para la recogida de datos.</i>	53
<i>El diario del profesor</i>	54
<i>Los cuestionarios de opinión de los alumnos</i>	57
<i>La observación en el aula.</i>	60
<i>4.3 Analizar, valorar y extraer conclusiones</i>	64
III. LA ELABORACIÓN DE INFORMES. TRANSFORMANDO UNA EXPERIENCIA DE AULA EN MATERIAL CURRICULAR DE APOYO.	66
<i>1. ¿Qué es y por qué redactar un informe de una unidad didáctica experimentada?</i>	67
<i>2. ¿Qué características debiera presentar un informe para que sea un material curricular comprensible y útil a otros profesores?</i>	68
<i>3. Propuesta de un formato para la redacción de informes sobre unidades didácticas u otras experiencias pedagógicas.</i>	72
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXO	81

INTRODUCCION

En la actualidad estamos asistiendo a un importante proceso de cambio e innovación curricular como es el de la Reforma educativa. Con la misma se pretende cambiar no sólo la estructura y organización del sistema educativo (desaparición de la EGB, del BUP y la FP en favor de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria, y el Bachillerato Superior), sino también incrementar la calidad del mismo: reducir las tasas de fracaso escolar, adecuar la escuela a las nuevas demandas y necesidades sociales, innovar las metodologías de enseñanza, vincular la educación al entorno, desarrollar todas las dimensiones y ámbitos de la personalidad del alumno, incrementar la autonomía y coordinación del profesorado en el diseño y desarrollo del curriculum, etc.

En estos últimos años y como consecuencia de la Reforma se han desarrollado numerosas acciones desde la Administración educativa (tanto estatal como autonómica) tendentes a esa la mejora de la calidad del sistema educativo. Es decir, se han elaborado nuevos programas educativos, como son los diseños curriculares, se han incrementado el número de actividades y acciones para el perfeccionamiento del profesorado, se han promulgado nuevas leyes y normativas sobre el sistema educativo, se han publicado numerosos materiales de apoyo, se han creado gabinetes y servicios técnicos, etc.

Sin embargo, a pesar del incremento de los esfuerzos legislativos, económicos y humanos realizados por las administraciones educativas, gran parte del profesorado no cree estar preparado para la misma, sigue quejándose de que no han mejorado sus condiciones de trabajo, y lo que es peor, un número importante de profesores no están ilusionados con la propuesta de Reforma. Muchos incluso llegan a afirmar que aunque cambien las estructuras y programas educativos, la práctica de lo que ocurre en los centros y aulas poco se transformará.

Muchos profesores piensan que tienen que trabajar, y permítasenos esta expresión, como "Llaneros Solitarios", desamparados y haciendo frente a todo ese cúmulo de tareas como son el tener que planificar o programar su área o asignatura, desarrollar la docencia en el aula; evaluar a cada uno de sus alumnos, al proceso de enseñanza y a sí mismo; coordinarse con sus compañeros del mismo nivel educativo y de área; cambiar su metodología de enseñanza; poner al día sus conocimientos sobre las distintas disciplinas científicas y su didáctica especial; reciclar sus conocimientos y por tanto asistir a actividades de perfeccionamiento; asistir y participar en tareas de organización y gestión del colegio; entrevistarse e informar a los padres; realizar tareas de tutorías con los alumnos;... ; y con la Reforma que viene, "aprender" (con todo lo que ello supone) a enseñar nuevos conocimientos con métodos también novedosos; aprender a conocer los Diseños Curriculares, a elaborar el Proyecto Educativo y Curricular del centro, a elaborar materiales curriculares, etc.

Es decir, muchos profesores perciben que la Reforma requiere un excesivo coste personal de tiempo y esfuerzo sin que ello signifique una mejora de las condiciones de trabajo, económicas y profesionales.

Y entre las demandas que perciben que la Reforma les "impone" está la elaboración de unidades didácticas. Más leña la fuego. Entonces, qué hacer?

Este documento pretende, modestamente, ayudar al profesorado a hacer frente a ese cúmulo de exigencias que rodean al complejo proceso de la innovación educativa y el perfeccionamiento docente. Como su título indica, persigue ofrecer al profesorado una clarificación de lo que son las unidades didácticas, los elementos que las configuran, los procesos de trabajo que implican (planificación, desarrollo y evaluación), pero sobre todo pretende dar pautas y orientaciones para que la tarea de elaboración de unidades didácticas se convierta en una ocasión para que los profesores investiguen, reflexionen sobre su propia práctica y a través de este proceso mejoren e innoven su actuación profesional.

Como ocurren con la mayoría de los aprendizajes, ningún profesor puede esperar que con la mera lectura de este documento sabrá elaborar unidades didácticas o plantear proyectos de innovación y mejora de su práctica. Este conocimiento y habilidades sólo se obtiene en la acción, en llevar a cabo experiencias reales de experimentación de nuevas formas de enseñar y reflexionar sobre lo que se hace.

Por esta razón no habría que tener miedo a equivocarse. Los errores son parte consustancial de toda actividad humana, y entre ellas la docente. Ahora bien, los errores tienen potencialidad y sentido pedagógico si se aprende de los mismos y se extraen consecuencias para el futuro. Esta, creo, debiera ser la actitud de todos los profesores que emprendan experiencias de trabajo con los nuevos diseños curriculares y con este modelo de trabajo. Aprender desde la práctica, desde la reflexión y análisis de la misma, emprendiendo proyectos en común con otros compañeros, debatiendo e intercambiando puntos de vista, siendo críticos con cada decisión que se realiza y se lleva a cabo.

Este documento ha sido estructurado en tres partes o capítulos complementarios entre sí. El primero con el título de *La reforma educativa y el profesorado: algunas reflexiones iniciales* intenta explicitar algunos de los supuestos, premisas y principios de cómo concebimos la renovación e innovación pedagógicas, la profesionalidad de los profesores y su mejora y perfeccionamiento profesional a la luz de lo que es el actual proceso de reforma educativa. Adelantamos que no pretendemos caracterizar qué es la Reforma, cómo se estructura, cuáles son sus metas o los presupuestos psicodidácticos de la misma. Para ello existen otros documentos que ya lo han realizado. En esta primera parte queremos reflexionar sobre lo que puede suponer la Reforma para la mejora del sistema educativo en general y más específicamente las implicaciones que tiene para aquellos profesores comprometidos con la renovación educativa.

Esta primera parte se justifica porque el modelo de elaboración de unidades didácticas que posteriormente se describirá no es un modelo aséptico o neutro respecto a ciertas posiciones ideológicas sobre lo que son los procesos de cambio curricular y el papel del profesorado en los mismos. Esta cobertura ideológica de nuestro modelo creemos que queda explicitada en esta primera parte.

El segundo capítulo titulado *Un modelo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas* presenta la justificación, la caracterización y el proceso de un modelo de planificación, desarrollo y evaluación de unidades didácticas. Es un modelo que apuesta decididamente por el trabajo en equipo y que el proceso de elaboración de unidades sea planteado como un proceso de investigación de los profesores sobre su práctica. Con ello se lograría no sólo dar una respuesta curricular a las demandas del ejercicio docente, sino también generar procesos de mejora profesional.

La tercera parte de este documento titulada *La elaboración de informes: transformando una experiencia de aula en material curricular de apoyo* quiere ofrecer algunas orientaciones de cómo abordar una tarea que no es estrictamente docente, pero que juega un importante papel en el ámbito del intercambio de experiencias entre profesores y sus consecuencias para el perfeccionamiento de los mismos y para la renovación pedagógica. Me refiero a cómo transformar una experiencia particular y real de un pequeño grupo de profesores (como puede ser la de haber elaborado una unidad didáctica en su contexto de trabajo) en un material curricular que difunda dicha experiencia y sirva como marco de referencia para que otros profesores puedan conocerla y contrastarla con lo que hacen.

En esta última parte se presenta un formato o modelo de redacción de dichas experiencias en los que quedarían recogidos aquellos aspectos de la unidad didáctica experimentada que tendrían el potencial de comunicar a otros colegas las características de la misma, su proceso de desarrollo y las consecuencias de su puesta en práctica.

Un último comentario. El modelo de elaboración de unidades didácticas que se ofrece en este documento no ha surgido del vacío, o de la intuición y conocimiento teórico del autor que lo firma. Es fruto de toda una experiencia acumulada en estos últimos años.

La primera y primitiva versión de este modelo surgió a finales de 1989¹. Nació como consecuencia de la necesidad de que en nuestra comunidad autónoma se publicaran ejemplificaciones de unidades didácticas desarrolladas en el aulas derivadas y coherentes con los Diseños Curriculares de Canarias. Fue una primera experiencia en la que participaron distintos profesores de los Centros Experimentales de la Reforma apoyados por miembros del Gabinete Técnico de la Reforma junto con observadores (pedagogos) externos. Los resultados de la misma fueron muy desiguales, no tuvo continuidad ni tampoco se dio publicidad posterior a los mismos.

Un año después, y en el contexto de un curso A.C.D. (Curso de Actualización Científico-Didáctica) el autor tuvo la oportunidad de colaborar en la formación, seguimiento y evaluación de equipos de profesores que tenían que elaborar unidades didácticas y posteriormente redactar un informe de las mismas siguiendo este modelo. Mi implicación con un grupo concreto de estos profesores fue muy estrecha participando como un miembro más en todo el proceso y reuniones que implicaron dichas tareas. Fruto de aquella experiencia surgió una nueva versión del modelo.

Posteriormente, y ante la avalancha de numerosos cursos, seminarios y reuniones de

¹ *Una síntesis de dicha propuesta puede verse en Area (1991).*

trabajo de profesores que demandaban orientaciones de cómo elaborar unidades didácticas en el contexto de la Reforma, tuve la ocasión de viajar por las distintas islas del Archipiélago presentando y explicando este modelo al profesorado de distintos niveles educativos. Esta experiencia me sirvió para contrastar ideas, discutir las y recoger opiniones favorables y críticas. Nuevamente y como consecuencia de este intercambio de pareceres y puntos de vista con numerosos y diversos grupos de profesores, el modelo fue redefinido².

Finalmente un año después, es decir, en la actualidad y a petición del Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante" presento la que espero sea la versión definitiva de este modelo. Mantiene los principios y procesos de las versiones anteriores, pero ha ganado, si me lo permiten, en madurez y en fundamentación teórica. Quizás sigan existiendo puntos oscuros, poco o mal planteados, pero en su beneficio se puede afirmar que para muchos profesores este modelo ha sido útil, lo han podido aplicar y desarrollar en su contexto real de trabajo y seguramente les habrá ayudado a mejorarse profesionalmente.

El autor. La Laguna, mayo de 1993.

² *Esta versión que ha sido difundida en diversos cursos y seminarios de profesores puede verse en Area (1992).*

Capítulo I

LA REFORMA EDUCATIVA Y EL PROFESORADO: ALGUNAS REFLEXIONES INICIALES

11 El reto de toda reforma no consiste solamente en el cambio de los programas y estructuras del sistema educativo. Reside, fundamentalmente, en lograr que los docentes piensen y actúen profesionalmente de otro modo.

Sabemos, tanto por las experiencias españolas de años anteriores (Ley General de Educación, Programas Renovados) como la de otros países, que los procesos de cambio e innovación de un sistema educativo no se generan simplemente porque desde arriba, desde la administración educativa exista la voluntad de cambio. Como suele decirse una reforma educativa no puede impulsarse a través de decretos.

Dicho de otra forma, una reforma educativa no puede considerarse que existe por el hecho de que se publiquen y difundan unos diseños, proyectos o programas curriculares o porque se legisle con una determinada orientación innovadora, sino y sobre todo una reforma tiene éxito si acontece un proceso de transformación real en el modo de funcionar nuestras escuelas, si existe la ilusión, esfuerzo y posibilidad de que los profesores cambien las formas con las que éstos enseñan a sus alumnos, si desarrollan prácticas de enseñanza que se alejen de métodos tradicionales, si se convierte en habitual que los profesores emprendan proyectos de trabajo colaborativamente, ... En definitiva, podremos decir que una reforma ha sido exitosa si lo que ocurre en los centros y aulas día a día se ha transformado significativamente.

Ahora bien, no puede pensarse que este reto sea responsabilidad exclusiva del profesorado. En absoluto. El profesorado, en cuanto trabajadores profesionales que son, podrán mejorar, cambiar cualitativamente sus modos y metodologías de trabajo, siempre y cuando se articulen ciertas medidas y mecanismos que faciliten y favorezcan la comprensión de los nuevos proyectos curriculares, pero sobre todo que permitan que los profesores sepan y puedan cambiar sus formas y actividades de enseñanza.

Con ello me estoy refiriendo a la necesidad de que la Reforma debe ir acompañada de otro conjunto de acciones que de modo paralelo a los diseños curriculares posibiliten que se innove y cambien las prácticas profesionales de los profesores. Es decir, acciones dirigidas a la formación continua del profesorado, a la disponibilidad de nuevos materiales y recursos variados, a potenciar el intercambio de experiencias entre profesores como estrategia de mejora profesional, a la articulación de servicios de apoyo a los centros, a la mejora de las condiciones de trabajo, etc.

Sin las mismas, mucho nos tememos, que la Reforma pueda quedarse más en una declaración de buenas intenciones, en cambios formales del sistema educativo, pero sin incidir en lo que se enseña y cómo se hace a diario.

En conclusión, el reto de la actual Reforma educativa no debe entenderse que sobre el papel, en el B.O.E. (Boletín Oficial del Estado) o en el B.O.C. (Boletín Oficial de Canarias), se declare una filosofía o principios educativos de carácter innovador y consiguientemente se cambien las estructuras, contenidos, y metodologías del sistema educativo. El reto consiste en cómo lograr que lo anterior cale en los profesores, les estimule e ilusione, pero sobre todo en cómo propiciar que eso funcione realmente en las escuelas y en las aulas. El problema no sólo es informar o comunicar a los profesores en qué consiste la Reforma o una metodología innovadora, el problema consiste en que los profesores y profesoras transformen sus prácticas cotidianas con sus

alumnos en las aulas así como sus relaciones profesionales con el resto de compañeros en los centros.

21 Uno de los principales peligros de la actual Reforma educativa es que quede reducida a un mero cambio del lenguaje y discurso educativo.

En el punto anterior sugerimos que existe una probabilidad real de que la Reforma pueda quedar reducida fundamentalmente a cambios formales en la epidermis del sistema educativo (programas, estructuras curriculares, organizaciones, intenciones, agentes educativos, materiales, etc.), pero sin que se modifique sustancialmente la práctica educativa cotidiana en los centros y aulas. También puede ocurrir que se consolide otro cambio importante, pero superficial e irrelevante si éste no se traduce en una innovación de las prácticas educativas. Me refiero a que *en la actualidad se está produciendo una transformación (o si se prefiere un reciclaje) del lenguaje pedagógico de los enseñantes, de los técnicos y de la Administración educativa.*

Toda reforma, como estamos sugiriendo, necesita crear su propia simbología para identificarse y legitimarse como propuesta de cambio. Esto se traduce en una nueva retórica, en un nuevo lenguaje para designar las situaciones y fenómenos educativos. Sin embargo muchos de los nuevos términos (diseño curricular, unidades didácticas, aprendizaje significativo, curriculum, etc.) son otras formas de denominar conceptos ya existentes (programación, lecciones, aprendizaje comprensivo, enseñanza, etc.). Aunque también es cierto, que estos nuevos términos encierran distintas concepciones o filosofía respecto al fenómeno aludido. Si se entiende y asume esta nueva retórica, si la innovación no es un mero cambio formalista, inevitablemente los agentes educativos deben cambiar sus actitudes, conocimiento y cultura pedagógica así como las prácticas y comportamientos profesionales.

Si analizamos el lenguaje psicopedagógico que desde la Reforma está difundiendo y legitimando podremos identificar que se están produciendo dos fenómenos significativos:

Por una parte, la Reforma actual ha asumido el discurso técnico de las actuales corrientes de la psicología y pedagogía. Ha tecnificado el discurso educativo con las consecuentes dificultades que supone para el profesorado acceder al mismo. Son tantos los nuevos términos, proposiciones, conceptos y expresiones técnicas que se han incorporado a los documentos generados que muchos profesores no entienden lo que se quiere decir. Por lo que muchos interpretan que reciclarse, perfeccionarse consiste en adquirir y dominar el nuevo lenguaje psicopedagógico empleado por los difusores de la Reforma y sus publicaciones (Diseños curriculares, cajas rojas, ejemplificaciones, etc.).

Este fenómeno entraña un peligro importante. Pudiera ocurrir que una proporción significativa del profesorado siga haciendo lo mismo de siempre, pero cambiando el nombre a las cosas: las lecciones o temas se llamarían unidades didácticas, la programación sería diseño curricular, el Plan de centro sería el PEC y PCC³, etc. Es decir, sería una innovación en la retórica y en el

³ *P.E.C.: Proyecto Educativo de Centro. P.C.C.: Proyecto Curricular de Centro.*

discurso educativo, un cambio nominalista, pero no sustantivo ni de las situaciones ni del significado de las prácticas educativas del profesorado.

El otro fenómeno al que queremos aludir es que la Reforma ha asumido y está difundiendo un discurso progresista e innovador sobre la educación que curiosamente era el discurso pedagógico que estaba en manos de los MRPs (Movimientos de Renovación Pedagógica). Dicho de otra forma, la Administración educativa se ha apropiado de la simbología expresiva de estos colectivos del profesorado provocando en ellos (no es la única causa, pero sí es relevante) una pérdida del significado, horizonte y razón de ser de estos movimientos progresistas.

De este modo, ciertos principios pedagógicos (fundamentados en la tradición de la Escuela Nueva, de Freinet, de la psicología piagetiana y constructivista, de la didáctica del entorno, etc) han pasado de golpe, de ser una seña de identidad de grupos de maestros y maestras reivindicativos y radicales a ser el lenguaje de aquellos agentes educativos que tienen mayor peso y poder jerárquico en el sistema educativo.

Este discurso progresista por consiguiente se está convirtiendo en hegemónico en cuanto es el discurso oficial sobre la educación.⁴

En principio no se puede valorar ni positiva ni negativamente tal fenómeno. Lo que sí habría que destacar es que el hecho de que importantes segmentos de los agentes curriculares (profesorado, inspectores, orientadores, asesores de CEP, etc.) empleen el lenguaje y discurso pedagógico de la Reforma de un modo creciente no tiene que significar inequívocamente que dichos principios innovadores hayan sido asumidos e interiorizados por los mismos traduciéndose de modo inmediato en la defensa y desarrollo de modelos de práctica profesional y curricular coherentes con ese discurso progresista. Significará únicamente que participan y se apropian del discurso educativo hegemónico del momento.

Por tanto, y en conclusión, no se debiera presuponer que lo que se 'dice' tendrá consecuencias inmediatas y seguras en un cambio en lo que se 'hace'. El hecho de que el profesorado y demás agentes educativos adquieran un nuevo vocabulario y se expresen en sus reuniones con el lenguaje de la Reforma no tiene que significar necesariamente que los principios educativos de la misma han sido asumidos y que los mismos han propiciado una transformación en el modo de entender y actuar en la enseñanza.

3i La actual Reforma educativa es un proceso histórico coyuntural. La voluntad y predisposición para la renovación pedagógica y para un curriculum abierto y flexible debieran ser permanentes.

El deseo, la intención y la predisposición por parte del profesorado hacia el cambio y mejora educativa debiera entenderse como una constante de la propia naturaleza de la profesión docente. La búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos del quehacer docente, el reciclaje en las

⁴ Véase al respecto un muy interesante trabajo de Martínez Bonafé (1993).

prácticas y técnicas pedagógicas, la actualización del conocimiento científico del área o asignatura que se imparte, el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración con compañeros y otros agentes educativos, la adaptación del curriculum a los intereses, necesidades y características de los alumnos del centro, etc. son acciones y tareas que de modo habitual y continuado debiera estar planteándose cualquier docente independientemente de si existen tales demandas desde la Administración educativa.

No podemos pues, entender la Reforma como el punto de partida para tomar conciencia de que uno debe actualizarse y que esta tarea finaliza en el momento en que la Reforma ya se ha implantado.

Evidentemente esta es una actitud y un punto de vista que muchos docentes pueden adoptar y están completamente legitimados para ello. Pero esta forma de entender la profesionalidad docente no es la que en este documento se defiende. El investigar en el aula, el relacionarse con los compañeros para elaborar proyectos comunes, intercambiar experiencias, problemas y soluciones ante los mismos, debatir y reflexionar sobre lo que aprenden los alumnos, el modo en que se trabaja en el aula, etc., insistimos en que debieran ser comportamientos y actitudes habituales de todo docente independientemente de que en estos momentos exista un potenciación de dichas actividades desde la Administración. En todo caso, la existencia de la Reforma habría que entenderla como un contexto coyuntural que propicia desarrollar estas tareas de mejora profesional.

Posiblemente más tarde o más pronto, y esta es una constante histórica, llegará un periodo en que explícitamente no se difunda, apoye o potencie un curriculum y un modelo de profesionalidad docente que apueste por la reflexión e investigación en el aula. Quizás el desencanto de los propios profesionales educativos, quizás una fuerte crisis económica que reduzca los presupuestos dedicados a la innovación y perfeccionamiento docente, quizás un cambio de rumbo y orientación de los presupuestos teóricos e ideológicos en el modo de entender el curriculum por parte de los gestores y técnicos educativos, o un replanteamiento de las prioridades en las metas y finalidades de la educación de los administradores lleven a que muchos de los supuestos, ideas e intenciones de la Reforma sean replanteadas y quizás no en un sentido tan progresista como el actual.

Si así ocurriera, ¿qué significaría? ¿que ya no sería tan relevante un curriculum abierto, centrado en el entorno y que potencie en los alumnos más el desarrollo de habilidades, actitudes y valores democráticos que la adquisición de los contenidos académicos? ¿significará que las escuelas sean más dependientes de los organismos administrativos? ¿significará pérdida del poder y autonomía de decisión de profesores y centros? ¿significará que ciertos principios e ideas pedagógicas serán relegados a un segundo plano en beneficio de otras más academicistas? ¿podría significar que el cambio, la mejora y la renovación pedagógica dejen de ser una prioridad de la comunidad educativa? ¿Podría suceder.

En otros países de nuestro entorno occidental así ha ocurrido en épocas recientes. Es decir, después de un periodo destinado a la reforma en profundidad del sistema educativo (con toda la movilización de recursos materiales, humanos e ideológicos que supone) tiende a surgir otro periodo que se caracteriza por ser de una contrarreforma de lo anterior.

Si así ocurriera en nuestro sistema educativo, es decir, que se generalizase y se convirtiera en hegemónica otra ideología pedagógica que desmontara muchos de los presupuestos psicopedagógicos y metas de la actual Reforma, a la vez que, las administraciones educativas redujeran los esfuerzos por potenciar la innovación y desarrollo del profesorado, significará que el profesorado que actualmente está altamente implicado en actividades de renovación pedagógica y que demanda un mayor perfeccionamiento renuncie a tales pretensiones? No lo sabemos, el tiempo lo dirá.

Lo que sí sabemos es que para que la mejora educativa sea una constante en los centros y aulas ésta debe partir de la voluntad del propio profesorado más que de la voluntad de los gestores administrativos. Es decir, que los procesos de cambio e innovación sean percibidos como una constante del quehacer profesional, más que una finalidad impuesta desde instancias jerárquicamente superiores. Estas últimas pasan, dependen de los avatares sociopolíticos. Las primeras son propias de la naturaleza de la profesión docente.

41La actividad práctica de la enseñanza no consiste en la aplicación y ejecución de programas y diseños elaborados con una lógica técnica y racionalista. Los profesores son profesionales que se enfrentan a situaciones inciertas y complejas actuando mediatizados por sus teorías particulares de enseñanza.

Desde hace algunos años se ha evidenciado que la práctica de la enseñanza no puede entenderse ni conceptualizarse como un proceso lineal y técnicamente racionalizado.

El análisis de las experiencias existentes en los procesos de difusión y puesta en práctica de innovaciones curriculares, la investigación sobre los procesos que los profesores siguen en la planificación de su enseñanza, el conocimiento disponible de lo que ocurre en el aula, ... han puesto de manifiesto que la actividad de la enseñanza manifiesta una riqueza de fenómenos y procesos que no se ajustan a concepciones rígidas, mecanicistas y lineales de la misma, tal como se mantuvo hasta hace poco en la teoría curricular.

A partir de las evidencias de la investigación educativa de los últimos años, y todo profesor o profesora por su experiencia lo sabe, estamos tomando conciencia de que la práctica y escenarios de la enseñanza son un universo en constante transformación modulado por los múltiples sujetos, situaciones, acontecimientos y contextos en los que se desarrolla. La complejidad de las interacciones entre dichos elementos, provoca, que de algún modo, la historia en cada aula sea idiosincrática, específica de la misma, irrepetible y quizás no trasladable a otra situación por otro profesor o profesora. Podríamos pues decir, que cada clase, cada grupo de alumnos con su profesor se rigen por leyes particulares para ese grupo que a su vez están cargadas de incertidumbre sobre los acontecimientos que pueden suceder en la misma.

Ya en 1968 un investigador norteamericano, Jackson, afirmaba.

"la enseñanza es un proceso de acomodación constante. Es decir, ni el profesor, ni sus alumnos pueden predecir con alguna certeza, exactamente lo que va a suceder a continuación... la forma del desarrollo de la enseñanza se asemeja más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (citado por Stenhouse, 1984, pp. 67-8).

En función de los supuestos anteriores podríamos sugerir que la práctica de enseñanza es una actividad compleja, inestable, singular, cargada de incertidumbre, intencional, temporal, histórica y en la que se da un conflicto de valores e interpretaciones entre los miembros de la desarrollan Doyle (1986).

La práctica de la enseñanza, a pesar de esta complejidad a la que aludimos, supone la existencia de ciertas actuaciones racionalizadas por parte del profesor en la medida en que éste debe optar, elegir entre alternativas de acciones que tengan sentido para la situación de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido podría sugerirse que los profesores son profesionales que realizan juicios y toman decisiones en un contexto complejo e incierto y que el comportamiento del profesor se guía por las interpretaciones y teorías particulares que posee.

Estas teorías a las que nos referimos serían los principios o proposiciones que guían y orientan las acciones, decisiones e interpretaciones de los profesores. Estas pueden ser conscientes o estar implícitas en el pensamiento de cada profesor.

Sanders y MacCutcheon (1984) indican que: a) los profesores poseen un conocimiento práctico "validado" que emplean para elaborar e interpretar las acciones de su trabajo profesional; y b) que ese conocimiento, que guía sus acciones, es percibido como importante para los profesores siendo vital para su concepción de lo que debe ser y es la enseñanza.

Estas teorías, creencias, constructos, conocimientos, concepciones ... del profesor se van configurando a lo largo de su vida profesional: antes de iniciar su formación inicial, en contacto con compañeros, en la práctica y experiencia diaria de clase, ... llegando a constituirse como parte de su repertorio conductual y cognitivo.

El proceso de elaboración e integración de dichas teorías está descrito por dichos autores como sigue:

1. El profesor se encuentra ante una idea a la que atiende en la medida que le parece importante, valiosa o atractiva.
2. Examina esa idea en la medida que pueda serle útil y con posibilidades de ser efectiva en términos de acción.
3. Si pasa este análisis, el profesor traslada la nueva idea a su experiencia en el aula y observa sus consecuencias.
4. El profesor reflexiona sobre la experiencia y sus resultados, y los interpreta en función de su repertorio de creencias. Según esta reflexión revisará, confirmará o incrementará sus teorías personales sobre la enseñanza.
5. Sobre la base de sus teorías -modificadas por la nueva experiencia- toma decisiones futuras para su uso.

De este modo, podemos considerar que cada profesor o profesora es un "constructor de sus propias teorías de la acción", en cuanto que elabora sistemas de principios que utilizará como mecanismos de conocimiento y de actuación en su contexto de trabajo profesional.

Estas teorías de la acción se diferenciarían de las teorías científicas en que :

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

a) *Son particulares para una situación.* Los profesores no persiguen que sus teorías sean verdaderas y válidas para cualquier contexto. Se interesan en que sus teorías sean efectivas y útiles para ciertos alumnos y circunstancias concretos. A pesar de que los profesores puedan mostrar un deseo intelectual de conocer "leyes" de enseñanza y aprendizaje, su interés práctico y primario destaca en cómo enseñar a sus alumnos aquí y ahora.

b) *Son individuales,* desarrolladas personalmente por cada docente. Ello ocurre porque cada profesor o profesora necesita poseer un conocimiento que le sea fácilmente accesible, manejable y útil. Aunque determinadas teorías de la acción frecuentemente son compartidas por distintos profesores, éstas son usadas como parte de un repertorio personal lo que otorga a cada docente un estilo idiosincrático de interpretar la enseñanza.

Estos dos rasgos de las teorías del profesorado (particularidad e individualización) nos muestran algunos indicios de por qué gran parte del conocimiento científico-didáctico no penetra en el repertorio de los conocimientos prácticos de los profesores, así como nos ayuda a explicar parte del fracaso de los modelos técnicos racionales de la innovación educativa en los que se conceptualiza al profesorado como técnicos que deben aplicar prescripciones que le vienen dadas externamente.

El reconocimiento de que el docente no es un simple ejecutor técnico de las prescripciones de un diseño curricular administrativo u oficial, ni un aplicador de programas o materiales curriculares que adapta a su contexto de trabajo ha sido una de las aportaciones más novedosas de los últimos años. Más que un mero técnico/ejecutor o adaptador "el maestro es un 'constructor' de la innovación, que interpreta y da significado en función de sus estructuras de pensamiento" (González, 1985, p. 181)

La puesta en práctica de un currículum, la difusión e implementación de innovaciones no son procesos lineales de traslación inmediata y mecánica al aula. Las realizaciones y desarrollos prácticos de los diseños curriculares en el aula no son homogéneos, ni siquiera reflejos fieles de lo diseñado oficialmente. El currículum real de la clase es producto de múltiples determinantes, y una de ellas se refiere a las interpretaciones personales que el profesor realiza del proyecto curricular. El currículum es filtrado, analizado y reconstruido personalmente por cada docente. Este elabora una representación mental del programa educativo en función de sus estructuras de pensamiento, en función de sus teorías sobre la enseñanza. Ello provoca que la percepción, comprensión e interpretación que los profesores realicen sobre las propuestas oficiales de los diseños curriculares mediatizará en gran medida que las mismas sean llevadas a la práctica con éxito.

En definitiva, la práctica de la enseñanza es un proceso singular, histórico, evolutivo caracterizado por las acciones de los participantes (profesor y alumnos) y por las interpretaciones que éstos realizan de los eventos y situaciones de su contexto de trabajo.

51El cambio, la renovación y mejora educativa requiere que el profesorado asuma y

desarrolle una nueva concepción de la profesionalidad docente y de su desarrollo. Esta profesionalidad consiste en la reflexión e investigación sobre su práctica.

J. Elliott (1991) en un reciente trabajo publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* realiza un análisis muy interesante de dos grandes modelos de profesionalidad. Este análisis puede ayudarnos a entender la propuesta de esta nueva concepción de la profesionalidad docente que aquí defendemos.

Este autor contrapone dos tipos de concepciones o imágenes de la profesionalidad: el **experto infalible** frente al **práctico reflexivo**.

El **experto infalible** es aquel profesional que concibe la profesión como la aplicación técnica de un conocimiento previamente validado. En este sentido, este profesional se considera autocualificado y distante de sus clientes.

En este profesional subyace una visión de la sociedad que se caracteriza por mantener una situación estable e invariable respecto a su contexto profesional. Es decir, como las necesidades e intereses de los clientes de este profesional son siempre las mismas, éste no percibe la necesidad de ir adaptándose progresivamente a nuevas demandas. Siempre se encontrará similares problemas a los que ofrecerá siempre respuestas semejantes.

En este tipo experto, la competencia profesional⁵ consiste en saber reconocer a qué categoría conceptual pertenece la situación práctica que se encuentra y consiguientemente aplicar la solución previamente definida por la teoría. Por tanto tiende a dar respuestas estereotipadas a situaciones similares.

En el experto infalible la adquisición del conocimiento profesional⁶ se realiza fuera de la práctica, mientras que la competencia se obtiene a partir de la experiencia directa en el trabajo. Es decir, la adquisición de la competencia y del conocimiento profesional son dos procesos independientes y diferentes.

En el caso del **práctico reflexivo** subyace otra concepción de la naturaleza del cambio social. Si se asume que nuestra sociedad está en permanente cambio y la dirección de éste no siempre está guiada por una misma dirección evolutiva, el profesional se encontrará con situaciones desconocidas, ante problemas que previamente no existían o sobre los que no tenía experiencia previa, por lo que las soluciones que en otro momento le eran válidas no puede aplicarlas ahora.

Como afirma Elliott:

⁵ *La competencia profesional se refiere al dominio de la aplicación del conocimiento profesional a situaciones particulares y prácticas de tal modo que solucione los problemas concretos de dicha situación. Es por tanto un dominio de habilidades, de saber conducirse en situaciones prácticas y reales. Es un conocimiento del "saber como".*

⁶ *El conocimiento profesional se refiere al conjunto de saberes que conceptualizan y definen la naturaleza de la profesión. Es por tanto un dominio teórico, materializado en proposiciones que definen y conceptualizan la actividad profesional. Es un conocimiento del "saber que".*

"El rol del práctico reflexivo es participar en un proceso de resolución de problemas en colaboración, en el cual la pertinencia o utilidad de su conocimiento especializado puede ser determinado y adquirir nuevo conocimiento... La propia práctica es una forma de aprendizaje que algunos de nosotros hemos denominado investigación en la acción. En este contexto el aprendizaje profesional es una dimensión de la práctica, más que una actividad llevada a cabo fuera del trabajo" (p.77-8)

En el caso del **práctico reflexivo**, la competencia profesional no consiste en la aplicación más o menos mimética y mecánica de una serie de recetas o normas prescritas desde la teoría o desde instancias ajenas a la práctica, sino en la habilidad para actuar de manera inteligente y flexible en situaciones que son suficientemente nuevas y únicas construyendo la solución más adecuada a esa situación particular.

Por consiguiente la adquisición del conocimiento profesional útil no se puede separar de la práctica:

*"la competencia (es) concebida como un conjunto de capacidades de actuación inteligente en situaciones sociales complejas e impredecibles. Esto es así porque la propia visión de lo que es relevante y útil viene determinado por la propia competencia para reflexionar sobre tales situaciones y cómo actuar en ellas con prudencia... **Aprender a ser un práctico reflexivo es aprender a reflexionar de forma global sobre las propias experiencias en situaciones complejas**"⁷ (p.78)*

Esta visión de la profesionalidad del docente como un práctico reflexivo creemos que es la que mejor se adecúa a la propia realidad que vivencia el profesorado (tal como en el anterior punto hemos explicado), así como que sugiere con claridad cuál es el tipo de proceso formativo más útil en toda estrategia dirigida a generar el cambio y la mejora profesional entre el profesorado: formación vinculada a las experiencias prácticas de los propios docentes mediante procesos reflexivos y de investigación.

Esta imagen del profesor reflexivo e investigador en el aula es una de las ideas que en los últimos tiempos más se ha divulgado en la comunidad educativa. Es una idea altamente sugerente, con un importante trasfondo ideológico en el modo de concebir la profesión docente y el cambio educativo.

Apostar por una visión del papel del profesorado como investigadores significa en principio rechazar modelos de la profesionalidad docente del tipo de experto infalible tal como se sugirió anteriormente, pero también rechazar modelos y prácticas docentes caracterizadas por la descualificación profesional (Cabrera Montoya, 1988; Martínez Bonafé, 1993).

En definitiva, significaría cuestionar un tipo de práctica docente caracterizada por la ejecución de órdenes y directrices que le vienen impuestas desde arriba, ajenas a su contexto de trabajo. Significa cuestionar prácticas profesionales del profesorado que se supeditan al uso exclusivo de los libros de texto y utilizados mecánicamente desde el primer día al último del curso. Significa

⁷ *La negrilla es nuestra.*

cuestionar una concepción de la profesión de naturaleza individualista en la que un centro equivale a un sumatorio de pequeñas parcelas de actividad docente aisladas una de otras. Significa cuestionar una visión y práctica de la docencia caracterizada por la rutina, en la que año tras año se tiende a repetir el mismo proceso de enseñanza independientemente de las características de sus alumnos: reproducir el mismo número de temas, en el mismo orden, con actividades similares y las mismas pruebas de evaluación.

Por el contrario, la concepción del profesor investigador o práctico reflexivo supone que éste:

- considera que es un profesional en constante formación y reciclaje ya que entiende que tanto el conocimiento científico, la realidad social y escolar, los intereses y demandas del alumnado, ... son mutables y en permanente transformación,
- considera que posee la capacidad y autonomía para decidir el qué y cómo planificará y desarrollará el curriculum en su contexto de trabajo, siendo poco dependiente y sumiso de otras instancias elaboradoras de decisiones curriculares,
- concibe su perfeccionamiento y la mejora como un proceso vinculado a su propio quehacer docente. Es decir, su reciclaje no es una actividad puntual, aislada e independiente de la práctica,
- concibe esta formación como una identificación de problemas de su práctica ante los cuales elabora planes o alternativas de solución, las enseña y reflexiona sobre sus consecuencias,
- concibe el desarrollo curricular y la mejora del mismo como una tarea colectiva y colaborativa entre compañeros. El debate y discusión, el intercambio de puntos de vista y experiencias, la elaboración y desarrollo de proyectos comunes entre profesores es el contexto bajo el cual debiera producirse la reflexión pedagógica provocando el aprendizaje mutuo entre docentes,
- considera que la práctica debe ser el foco a partir del cual debiera irse construyendo la teoría. No hacerlo sería mantener una postura activista y en cierta medida irreflexiva.

Sin embargo, esta concepción de profesionalidad pudiera quedarse en el plano de la retórica, de las buenas intenciones si no existen condiciones materiales para llevarla a la práctica.

Esta puede ser una de las falacias de la Reforma. Es decir, declarar en el plano ideal que el tipo de profesional docente por el que se apuesta sea un profesor reflexivo, investigador, autónomo, en permanente renovación. Pero por otra parte, al mantener las mismas condiciones del puesto de trabajo (número de alumnos por aula, saturación del horario exclusivamente para tareas docentes sin tiempos ni espacios adecuados para reunirse, discutir, planificar, intercambiar experiencias, etc.) en la práctica resulta casi imposible que el profesorado pueda desempeñar este modelo de profesionalidad a menos que se recurra al voluntarismo.

61 El contexto natural o unidad para generar procesos de cambio y mejora educativa es el centro educativo o, en su caso, los colectivos de profesores, no el docente individual.

Tradicionalmente se ha planteado la innovación educativa y el perfeccionamiento docente como un problema que tenía que afrontar individualmente cada profesor. En esta concepción se pensaba que el grado de cambio y mejora profesional dependía, en gran medida, del deseo, voluntad y esfuerzo de cada docente (siempre y cuando se le ofrecieran los medios adecuados: cursos de formación, materiales, apoyo, ...). Es decir, la mejora educativa se generaría por la mejora de cada uno de los individuos (docentes) que trabajan en el sistema escolar, por la yuxtaposición y amalgama de voluntades y prácticas individuales.

Frente a esta visión, hoy en día sabemos que el centro educativo, en cuanto contexto o marco natural del trabajo de los profesores ejerce una importante influencia en cómo cada uno de estos docentes desarrolla el curriculum en su aula.

Cada centro posee una cultura específica (valores, experiencias, normas, configuración de grupos, metas, ...) que construida social e históricamente por sus miembros ejerce una poderosa influencia en el comportamiento profesional de cada uno de ellos.

Por ejemplo, aquellos centros con una tradición y cultura pedagógica caracterizada por la voluntad y experiencia de emprender proyectos educativos innovadores tenderán a potenciar y legitimar el trabajo docente del profesorado más activo y renovador, estimulando a participar a aquellos otros docentes que manifiesten algún tipo de reticencia o inseguridad ante cualquier propuesta de cambio pedagógico.

Por el contrario, aquellos centros con una cultura que legitima y no cuestiona prácticas docentes tradicionales, en los que no existen experiencias previas de innovación, en los que la mayoría de su profesorado desconfía o es resistente ante cualquier proyecto de cambio y/o mantiene una concepción academicista sobre el curriculum, representará para un profesor innovador un contexto de trabajo que tenderá a neutralizar o a vivir conflictivamente sus pretensiones y prácticas de renovación pedagógica.

Esta es una realidad que todos los docentes conocen y el tipo de cultura pedagógica de un centro es un criterio que, cada vez, tienen en cuenta muchos profesores a la hora de elegir un destino.

Para numerosos autores, por consiguiente, será el centro educativo, y no los profesores como individuos, la unidad de cambio y mejora educativa. Por lo que la mayor parte de los proyectos y estrategias dirigidas al cambio curricular y al perfeccionamiento docente debieran focalizarse sobre los centros escolares. Este es un planteamiento radicalmente distinto de la inmensa mayoría de actividades de formación desarrolladas hasta la fecha, cuyas convocatorias son pensadas para que participen profesores individuales, no colectivos homogéneos de profesores.

Corrientes como el "desarrollo basado en la escuela", "el desarrollo organizativo", "la mejora escolar", la "revisión basada en la escuela", "escuelas eficaces", entre otras, de gran expansión y arraigo en países anglosajones e incipientes todavía en el nuestro, han puesto de manifiesto que en la medida que un centro como institución tenga la capacidad de elaborar planes de mejora organizativa y curricular, de crear formas y mecanismos fluidos de comunicación y de solución

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

de conflictos entre sus miembros, de elaborar y desarrollar proyectos que impliquen al mayor número de sus profesores, ..., tiende a ser un centro que funcione más eficazmente, en el que se reducen las situaciones de enfrentamiento y conflicto, en el que existe un clima relacional más cordial, en el que se manifiestan evidencias de mejora curricular.

En este sentido, la mejora y autodesarrollo de un centro educativo pasa por la mejora simultánea de tres ámbitos:

EL DESARROLLO CURRICULAR: Mejora de la calidad de la enseñanza que se desarrolla en centros y aulas.

EL DESARROLLO ORGANIZATIVO: Mejora de los modos de trabajo colaborativo entre profesores y de los mecanismos de comunicación y gestión del centro.

EL DESARROLLO PROFESIONAL: Mejora en el conocimiento y desempeño de las tareas profesionales de los docentes

El desarrollo de estos tres ámbitos requiere que los mismos sean abordados simultáneamente y a través de una cultura de la colaboración (Lieberman, 1986). Innovar y mejorar profesionalmente no es pues una tarea individual que pueda abordarse al margen de los compañeros y colegas. Aprender conjuntamente, compartir proyectos en común, intercambiar conocimientos y experiencias, colaborar y apoyarse mutuamente, en definitiva, supone apostar por valores como la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad y el respeto entre compañeros.

71 La elaboración de unidades didácticas puede convertirse en un pretexto o estrategia para el desarrollo profesional basado en la investigación realizada por los propios profesores en torno a su propio de trabajo.

Llegados a este punto y teniendo en cuenta todo lo que hemos sugerido, es hora de plantear la tarea que justifica la existencia de este documento: *la elaboración de unidades didácticas en el actual contexto de la Reforma educativa.*

En principio esta tarea es una de las principales actividades que tiene que realizar todo profesor para poder desarrollar el curriculum en las aulas: planificar qué va a enseñar y cómo hacerlo, poner en práctica dicha planificación y posteriormente evaluarla.

Es por tanto una práctica profesional consustancial al ejercicio docente. En este sentido todos los profesores a lo largo de su vida profesional tienen que decidir cotidianamente el qué, cómo y para qué enseñar, organizando su área o asignatura en lecciones, temas, centros de interés y/o unidades didácticas.

Cambiará de unos profesores a otros el tiempo y esfuerzo de planificación de dichas unidades o lecciones, el formato de las mismas, el grado de aplicación y seguimiento de la planificación en el aula, etc. Pero todos los profesores identifican y elaboran de una forma consciente, rutinaria, o bien mimética de los libros de texto segmentos de enseñanza que presentarán a los alumnos

denominándoles lecciones, temas, centros de interés o unidades didácticas.

Esta tarea (diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas) es una tarea cotidiana por lo que debiera ser objeto ineludible de mejora profesional. Siendo congruentes y coherentes con todas las premisas y principios que anteriormente hemos sugerido, la estrategia más adecuada para la mejora y reciclaje profesional es convertir esa tarea (la de elaboración de unidades didácticas) en un problema de investigación.

Por ello, afirmamos que la elaboración de unidades (demanda que ha cobrado fuerza con la implantación de la Reforma) puede convertirse en un pretexto para la reflexión, indagación e investigación de los docentes sobre su propia práctica.

Ahora bien, si lo que queremos es no sólo realizar esta tarea, sino también reflexionar sobre la misma se necesita un modelo de trabajo que permita dar sentido, sistematice y oriente todos los pasos y acciones que implica la elaboración de unidades en una perspectiva de investigación.

En las páginas que siguen se presentará una propuesta de modelo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas. Con el mismo lo que se desea es ofertar un posible plan de trabajo que racionalice los esfuerzos y el tiempo invertido el proceso de realización de unidades de tal modo que combine lo que son las tareas docentes con las de investigación.

Evidentemente, y para no pecar de ingenuos, *tenemos que dejar claro que la puesta en práctica de este modelo de elaboración de unidades, exige cambios en las condiciones materiales de trabajo del profesorado (mayor tiempo disponible para estas tareas, un mayor esfuerzo de coordinación, seguimiento y realización del trabajo de diseño, desarrollo y evaluación de las unidades, mayor discusión sobre los informes finales, ...). Pero también es cierto, que requiere un cambio en los valores, metas y actitudes profesionales de muchos profesores.*

Si no se asume una concepción de la profesionalidad como práctico reflexivo, crítico con lo que uno hace y con las condiciones que nos rodean, si no se apuesta por valores profesionales como la colegialidad, la colaboración, la publicidad, el respeto mutuo, el consenso, si no se concibe el curriculum al servicio de la comunidad y de los alumnos para desarrollar habilidades intelectuales, actitudes y valores democráticos de modo tal que puedan desenvolverse en su entorno para tomar conciencia de los condicionantes y problemas del mismo y transformarlo, ..., difícilmente se entenderá lo que a continuación se expone.

El modelo de elaboración de unidades didácticas no sólo persigue que los profesores conozcan los mecanismos y procedimientos de planificación, desarrollo y evaluación de unidades. Persigue ante todo facilitar y posibilitar la toma de conciencia de una práctica profesional apoyada en la colaboración entre colegas y la reflexión crítica sobre cualquier decisión y acción docente.

Detras del modelo, detrás de sus pasos, de los procedimientos y estrategias de trabajo que implica existen ciertas metas, principios y valores sobre la educación, la docencia y la renovación pedagógica que si no se comparten difícilmente permitirán comprender y aplicar este modelo.

Capítulo II:

UN MODELO DE TRABAJO PARA LA ELABORACION DE UNIDADES DIDACTICAS

1. EL PORQUÉ Y PARA QUÉ DE ESTE MODELO

En el capítulo anterior hemos intentado explicitar los supuestos teóricos de cómo concebimos el cambio educativo y la mejora profesional de los profesores a la vez que se presentaron algunas reflexiones sobre la actual reforma educativa en relación a estos problemas.

En esta segunda parte lo que se pretende es presentar una propuesta concreta de cómo llevar a la práctica lo que son algunas de las premisas anteriores. Es decir, en este capítulo se ofrecerá un modelo de trabajo que posibilita y orienta cómo podrían combinarse por una parte lo que son las tareas docentes de planificación y desarrollo de la enseñanza con los procesos de investigación y reflexión sobre dicha práctica.

Para ello, tal como se señaló anteriormente, se utiliza como pretexto de investigación el dar respuesta a una tarea sobre la que la Reforma asienta uno de sus pilares básicos: el que el profesorado tenga la capacidad y autonomía para tomar sus propias decisiones curriculares materializadas en la elaboración de unidades didácticas.

En función de ello los rasgos o características que justifican este modelo de trabajo son los siguientes:

1. Este modelo de elaboración de unidades didácticas está concebido como una estrategia para el desarrollo profesional de los profesores.

Queremos dejar bien claro que, desde nuestro punto de vista, la elaboración de unidades didácticas no puede entenderse exclusivamente como una tarea docente desarrollada al margen de lo que son los procesos de mejora e innovación de la profesionalidad de los profesores.

Este modelo quiere aportar un plan de trabajo estructurado para que los profesores utilicen **su propio conocimiento y experiencia** como mecanismo de mejora de su profesionalidad. Es decir, este modelo ofrece una metodología para la elaboración de unidades didácticas basada en la utilización del conocimiento y experiencia personales de los propios profesores. La elaboración de unidades didácticas, según este modelo, supone partir de lo que habitualmente hace y enseña cada profesor de tal modo que lo analice, proponga acciones alternativas, las aplique y posteriormente reflexione sobre sus consecuencias. Todo ello con la finalidad de aprender a mejorar su actividad profesional.

En este sentido, el modelo integra por una parte lo que son las tareas y procesos del diseño curricular de la unidades didácticas con lo que son las tareas y procesos de revisión y reflexión sobre la práctica de diseño y desarrollo de la enseñanza.

De este modo, elaborar unidades didácticas se convierte en una estrategia para el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes ya que lo fundamental en la elaboración de las unidades es que los profesores reflexionen sobre su práctica y aprendan a mejorarla a partir de la misma.

Frente a otras estrategias de perfeccionamiento (como son los cursos, seminarios, documentos, ...) ésta se desarrolla en el contexto real de trabajo de los profesores, parte e intenta dar respuesta a lo que son las necesidades, intereses y conocimientos particulares de cada profesor, y concibe el aprendizaje y mejora profesional como un proceso de solución de problemas que cada profesor tiene que experimentar personalmente.

En los cursos tradicionales de formación no se pueden ofrecer soluciones particulares a los problemas que cada profesor posee. Esto sólo se puede lograr si la formación se realiza en y a partir del contexto real de trabajo. En todo caso, el asesoramiento externo tendría que centrarse no en ofrecer una solución dada, sino en facilitar al profesor una metodología que le permita descubrir la solución idónea a sus problemas. Esta metodología de búsqueda de soluciones a problemas particulares es precisamente el modelo que presentamos.

2. La elaboración de las unidades didácticas es un proceso de investigación de los profesores sobre su propia práctica.

Decimos investigación porque la principal pretensión en este modelo es que los profesores indaguen, exploren en su propia realidad cómo pueden mejorar y adecuar su práctica a la luz de los Diseños Curriculares de la reforma y de una filosofía educativa y principios psicopedagógicos que apuesten por un curriculum innovador.

El modelo de trabajo propuesto está concebido para que los profesores aprendan a elaborar unidades didácticas. El modelo, como ya hemos indicado, es un metodología de investigación en el aula para ser desarrollada por los propios profesores.

Esta pretensión investigadora lógicamente reclama que el modelo elaboración de las unidades tenga que inspirarse en los modelos/procesos de la investigación educativa. Y más específicamente en lo que son los modelos de **investigación-acción**⁸.

Por ello, el modelo de trabajo presentado sigue los pasos que habitualmente se utilizan en la investigación educativa: formulación del problema, diseño de la investigación (en nuestro caso, elaboración de planes de trabajo) puesta en práctica de esos diseños/planes, recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos, y redacción de un informe de investigación (en nuestro caso, informe de la unidad).

Esto también requiere que los profesores implicados en la elaboración de unidades adopten y manifiesten constantemente las actitudes propias de un investigador. Es decir, una actitud de curiosidad, de intentar hallar soluciones a problemas, de analizar y ser crítico con cada paso dado y con cada resultado obtenido, contrastando las ideas propias con las ajenas, etc.

⁸ *Este no es el lugar para explicar lo que es la investigación-acción. Puede consultarse para ello entre otros textos los siguientes: Carr y Kemmis (1988); Escudero (1987); Elliot (19).*

3. Concebimos la realización de las unidades didácticas como un proceso colaborativo de trabajo en equipo.

Este modelo de trabajo, por su filosofía y por sus características, sugiere que el proceso de investigación debiera ser abordado desde la colegialidad y colaboración entre los profesores.

A pesar de que un profesor pueda desarrollar individualmente este modelo, existen mayores garantías para la mejora de su profesionalidad docente, si la experimentación de unidades didácticas se aborda de modo compartido con otros compañeros.

La complejidad de tareas que implica la cumplimentación de cada una de las fases del modelo requiere que las mismas deben ser repartidas y desarrolladas colaborativamente entre los distintos miembros del equipo de trabajo. Por ello, cada miembro tiene funciones y responsabilidades específicas que a su vez exigen la colaboración y coordinación con las tareas de los restantes miembros.

La búsqueda y elaboración de materiales, el intercambio de ideas y experiencias, la toma de decisiones sobre cada elemento del currículum, la reflexión conjunta, la recogida y análisis de datos, etc., son un excesivo cúmulo de tareas y acontecimientos como para que una única persona los aborde y se enfrente a ellas en solitario.

Ahora bien, el hecho de que estos miembros desempeñen tareas específicas no significa que cada uno trabaje independientemente. Todo lo contrario. Exige que cada uno ponga a disposición del grupo sus conocimientos y funciones para adecuarlas a las necesidades comunes del equipo.

Aquí descansa también un segundo argumento para justificar la elaboración en equipo de unidades didácticas: *la necesidad de ir creando y consolidando una cultura pedagógica de colaboración*. El mejor marco para desarrollarla es implicar a distintos profesores en una misma tarea. El diseño y desarrollo de unidades didácticas ofrece un contexto adecuado para dicho logro.

En definitiva trabajo en equipo para la elaboración de unidades didácticas se justifica:

a) porque la complejidad de las tareas hace difícil que una sola persona las aborde en solitario. El grupo se convierte en el marco más idóneo para superar las dificultades, para el encuentro de soluciones, para el intercambio de experiencias, para mantener la moral necesaria en los momentos de desánimo.

b) Porque se ha demostrado que la mejora profesional, el perfeccionamiento debe ser realizado en el intercambio de conocimientos y experiencias entre los mismos profesionales. Es el marco donde se produce el enriquecimiento profesional.

c) Porque trabajar en equipo supone apostar por unos nuevos valores y cultura profesional en el seno de la escuela. Frente al aislacionismo, individualismo, competitividad y privacidad que nos caracteriza a los docentes, trabajar en equipo es el mejor camino para conseguir valores como la colaboración, la solidaridad, el apoyo

mútuo y convertir en público el trabajo docente.

4. En relación con lo anterior entendemos que la toma de decisiones sobre cualquier aspecto de la unidad experimentada tiene que ser compartida y basada en el consenso.

Si quien experimenta es un equipo, lógicamente, no deben establecerse jerarquías dentro del mismo. Todos son necesarios e importantes. Por ello, las decisiones diversas que hay que realizar (sobre la selección de la unidad, su diseño, el seguimiento, la recogida de datos, la interpretación de los mismos, la redacción del informe) no pueden ser competencia exclusiva de ningún miembro.

Por tanto las mismas deben ser decididas bajo un proceso de discusión y negociación para alcanzar acuerdos y compromisos comunes a todo el grupo.

En consecuencia con lo expresado anteriormente los **metas** que se pretenden que desarrollen los profesores con este modelo de realización de unidades didácticas son:

- a) favorecer el desarrollo y perfeccionamiento profesional de los profesores participantes incrementando tanto su conocimiento sobre los Diseños Curriculares de la Reforma educativa en la mejora de sus habilidades docentes para el diseño y desarrollo de la enseñanza a través de una metodología innovadora;
- b) adquirir el hábito y procedimientos de autoreflexión e investigación sobre la propia práctica educativa por parte de los profesores implicados;
- c) generar materiales curriculares de apoyo entre profesores (es decir, materiales que describan y valoren la experiencia realizada) con la finalidad de que el profesorado pueda intercambiarse experiencias de modo que se difundan ejemplos concretos de cómo trabajar en el aula unidades didácticas con una metodología y planteamiento innovadores;
- d) finalmente se pretende que con este modelo de trabajo se desarrollen las habilidades y actitudes positivas para el trabajo en equipo entre profesores como condición necesaria para la transformación y desarrollo profesional de las tareas docentes.

En definitiva, este modelo sugiere que en primer término se investigue sobre los problemas de enseñanza que vivencian cada uno de los profesores participantes, para en última instancia comunicar (a través de los informes de las unidades didácticas) cómo han sido resueltos dichos problemas.

Por ello la selección de las unidades que se elaboren y experimenten deben estar integradas en las programaciones o planificaciones habituales de los docentes del equipo. Es decir, no se pretende que un profesor y el equipo experimente una unidad irreal o quimérica, sino partir de lo que normalmente enseña para que sea diseñada y enseñada en coherencia con una metodología innovadora.

Todo lo anterior se justifica porque este modelo lo que pretende es cambiar y mejorar la práctica profesional de los profesores. Al decir esto, queremos afirmar que con la investigación o experimentación de unidades didácticas no se persigue obtener un conocimiento sobre la práctica educativa de carácter académico y con poca relevancia para las necesidades reales de los profesores. Todo lo contrario. Bajo este enfoque de trabajo, lo que se persigue es obtener resultados prácticos: mejorar las habilidades docentes para el diseño y desarrollo de la enseñanza a través de una metodología innovadora y que se desarrollen habilidades y actitudes positivas para el trabajo en equipo entre docentes.

A continuación (Figura 1) presentamos el esquema general del modelo de elaboración de unidades didácticas que proponemos y en los siguientes apartados explicaremos cada una de las tareas que lo componen.

Consta de cuatro grandes tareas: **planificación** de la unidad, su **desarrollo**, la **evaluación** y la **comunicación o elaboración de un informe**. En cada una de estas tareas aparecen identificadas los pasos que deben ser realizados para una adecuada cumplimentación de las mismas.

Tenemos que destacar que el modelo es lo suficientemente flexible y abierto como para que cada grupo de profesores que lo utilicen puedan adaptarlo a sus intereses y necesidades así como a sus condiciones de trabajo. Hemos evitado ofrecer una propuesta muy acotada y cerrada técnicamente ya que ello, por una parte, estaría en contradicción con la filosofía que rodea todo el proceso de realización de unidades didácticas, y por otra, consideramos que los profesores que pongan en práctica este modelo deben actuar con la suficiente autonomía como para que realmente puedan diseñar y desarrollar las unidades en adecuación a sus intereses, necesidades y posibilidades reales de llevarlo a cabo.

Figura 1

MODELO PARA LA ELABORACION DE UNIDADES DIDACTICAS

PLANIFICACION

Creación del equipo de trabajo

Selección de la unidad didáctica

Elaboración del DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD DIDACTICA por el equipo de profesores

**DESARROLLO
Y
SEGUIMIENTO**

Puesta en práctica en el aula del diseño realizado

Reuniones de seguimiento del equipo de profesores

EVALUACION

Planificación del qué y como se va a evaluar

Recogida de datos (diarios, observaciones, cuestionarios ...)

Análisis, discusión y reflexión sobre resultados obtenidos

**COMUNICACION Y DIFUSION
ESCRITA DE LA EXPERIENCIA**

REDACCIÓN DE UN INFORME O MEMORIA FINAL

2. Para qué colectivos, grupos o equipos de profesores puede ser útil este modelo?

Este modelo de trabajo, como ya hemos indicado, no está pensado para que sea asumido por un profesor o profesora individual, sino por un colectivo, grupo o equipo de profesores.

Ahora bien, las características de estos grupos pueden ser muy variables. Es decir, pueden oscilar entre un pequeño equipo muy homogéneo (por ejemplo, los profesores de una misma área y nivel de un centro) hasta un colectivo heterogéneo en su composición (es decir, profesores de niveles, áreas y centros diversos entre sí).

Lo importante es que el equipo posea una meta común, persiga encontrar soluciones u ofrecer alternativas ante un problema identificado y comparta una misma visión de lo que supone trabajar colaborativamente.

En este sentido, y a modo de ejemplo, las variantes que se pueden dar y para las que este modelo de trabajo podría ser útil, entre otras, son las siguientes:

- . Un colectivo de profesores de una misma etapa y centro educativo, pero de distintas áreas o asignaturas, que abordan un proyecto común de interdisciplinaridad o de desarrollo de algún tema transversal.
- . Un grupo de profesores de la misma área que diseñan una unidad didáctica común, pero la desarrollan en distintos centros educativos.
- . Un grupo de profesores de la misma área que experimentan cómo desarrollar la misma unidad didáctica, pero en distintas etapas o ciclos educativos.
- . Un equipo de docentes del mismo seminario o departamento del centro que quieren experimentar en común todo el proceso de diseño y desarrollo de una unidad didáctica del área o asignatura.
- . Un colectivo de profesores estable que tienen un proyecto propio bien de elaboración de materiales curriculares, bien de innovación metodológica, bien de experimentación de temas novedos, bien cambios organizativos en el aula, etc.
- . Un grupo de profesores del mismo centro que después de elaborar su P.C.C.⁹ quieren desarrollar en sus aulas unidades didácticas coherentes con el mismo.
- . Equipos de profesores que pertenecientes a un mismo Seminario de Formación de CEP desean trasladar a su práctica (a través del diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas) aspectos o dimensiones de formación que hayan abordado teóricamente en el contexto del Seminario.

⁹ *P.C.C.: Proyecto Curricular de Centro*

. Grupos de profesores que participando en actividades de formación como pueden ser los cursos A.C.D. (Cursos de Actualización Científico Didáctica) tengan que preparar y desarrollar en el aula alguna experiencia y posteriormente redactar una memoria o informe escrito de la misma.

. Colectivos de profesores que quieran elaborar materiales curriculares de tal modo que los mismos surgan de la práctica y experimentación en el aula.

. Etc., etc.

Como puede comprobarse, las variantes de equipos docentes que se pueden formar con la finalidad de llevar a cabo algún proyecto o experiencia pedagógica en común son numerosas, y para muchas de ellas el proceso de trabajo que este modelo sugiere pudiera resultar altamente orientativo y sugeridor de los pasos y tareas que tendrían que ser abordados.

Cada grupo, colectivo o equipo que se constituya tendría que valorar en qué medida este modelo, o parte del mismo, pudiera serles de utilidad. El sentido común y el conocimiento de los miembros de estos equipos será la mejor referencia para que éstos decidan si el modelo de trabajo que en este documento se presenta es el adecuado y conveniente para las características, para las metas o para las condiciones tanto materiales como organizativas del proyecto que tienen entre manos.

2. LA FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Esta fase representa todo el trabajo previo que hay que realizar antes de que los miembros del equipo enseñen en sus aulas la unidad didáctica o proyecto que quieren experimentar.

Es decir, en esta fase deben cumplimentarse las siguientes tareas:

- **Formar el equipo de trabajo:** Establecer las metas y los compromisos entre los profesores participantes.

- **Seleccionar la unidad didáctica** que será objeto de experimentación formulando el problema, objetivos e hipótesis que se pretenden investigar.

- **Elaborar el Diseño Curricular de la unidad didáctica:** es decir, programar o planificar el desarrollo de enseñanza de esa unidad.

A continuación vamos a desarrollar y explicar cómo realizar cada una de estas tareas que pueden verse representadas gráficamente en la figura 2.

2.1 LA FORMACION DE UN EQUIPO DE TRABAJO

La creación de un equipo de trabajo de profesores con la intención de elaborar unidades didácticas o cualquier otro proyecto pedagógico es mucho más que la mera constitución formal del grupo. El equipo tiene que encontrar señas de identidad propias, tiene que invertir tiempo en discutir y clarificar por qué se constituye y aclarar para qué. Es necesario que todos y cada uno de los miembros compartan una misma visión y metas en torno al por qué y para qué del trabajo en equipo.

En el momento de formación del equipo de trabajo debieran ser tratados los siguientes aspectos:

. Clarificar el proceso de trabajo que se va a seguir. Ofrecer una visión global del modelo, de las fases y tareas que lo componen.

. Clarificar las razones y motivos de realización de la experiencia estableciendo por qué se realiza y para qué.

. Negociar e identificar los compromisos y tareas a las que se responsabilizan cada uno de los miembros del equipo. Es decir, es necesario explicitar (a modo de una especie de contrato verbal) qué funciones desempeñará cada agente: qué aportará cada uno al equipo y qué recibirá a cambio.

. Acordar el tipo de publicidad que se va a dar a la experiencia. Es decir, si posteriormente se va a elaborar un informe de la experiencia y su posible difusión en otros ámbitos educativos.

Figura 2
LA PLANIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA

CREACION DEL EQUIPO DE TRABAJO

(Llegar a acuerdos para participar colaborativamente en la realización de la unidad)

- *Cuáles son los compromisos y metas del equipo?*
- *De qué infraestructura dispone el equipo?*
- *Qué aportarán en cada reunión los miembros del equipo?*
- *Donde se van a realizar y con qué periodicidad?*

SELECCIONAR UNA UNIDAD DIDACTICA

(Identificación de la unidad, clarificación de los propósitos e hipótesis de trabajo)

- *Qué unidad didáctica se ha seleccionado?*
- *Cuáles son las razones o motivos de su selección?*
- *Qué pretende mejorar o experimentar el equipo con esa unidad?*

DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD

CONTEXTUALIZACION/DIAGNOSTICO

- *A quién se va a enseñar? (Características de los alumnos y conocimiento previo sobre unidad)*
- *En qué circunstancias/contexto del curso?*
- *Qué es lo posible?*
- *Qué necesita el profesor?*

OBJETIVOS

- *Qué se pretende que aprendan los alumnos en esta unidad?*
- *En qué medida lo anterior está relacionado con los objetivos del Diseño Curricular de la reforma?*

CONTENIDOS

- *Qué conocimientos (contenidos conceptuales y procedimentales) y actitudes van a ser trabajados en esta unidad?*
- *Cómo los vamos a organizar?*
- *Cómo se van a secuenciar los contenidos?*
- *Qué relación mantienen con el Proyecto curricular del centro y con los Diseños de la reforma?*

METODOLOGIA

- *Cuál es el modelo didáctico de trabajo de esta unidad en el aula?*
- *Qué actividades y en que secuencia se van a desarrollar?*
- *Qué medios se van a utilizar?*
- *Como se va a organizar el entorno de aprendizaje (agrupamientos, disciplina, temporalización, ...)?*

EVALUACION

- *Cuando se evaluará?*
- *A través de qué pruebas o instrumentos?*
- *Qué aspectos serán evaluados?*

Dar respuesta a las anteriores cuestiones exige que el equipo se plantee y planifique los tipos de apoyos, orientaciones, ayudas que mutuamente ofrecerán entre sí los miembros

del equipo mientras dure todo el proceso de trabajo.

Ello requiere que se planifiquen **las condiciones** bajo las cuales va a desarrollarse este proceso de trabajo (es decir, la infraestructura del mismo): quiénes participarán, en dónde se reunirán, cuál será el calendario y periodicidad de las reuniones, qué recursos son necesarios prever).

Asimismo habría que dar cuenta de **los contenidos** a tratar en las reuniones: qué temas y problemas serán objeto de discusión en el seno del equipo. Se presupone que en las reuniones del equipo a lo largo de todo el proceso de la experiencia los temas problemáticos girarán en torno a: la planificación de la unidad didáctica (es decir, identificación de los objetivos, la selección y organización de los contenidos, de las actividades, etc.); problemas sobre la puesta en práctica del diseño curricular de esa unidad en el aula; problemas referidos a la gestión y control de la clase por parte cada profesor; problemas sobre la elaboración de pruebas de evaluación donde no sólo se evalúe el aprendizaje de hechos y/o conceptos, sino también procedimientos y actitudes, etc.

Posiblemente otros temas a tratar en las reuniones se refieran al proceso y al tipo de instrumentos para la recogida de datos, tales como: problemas que el profesor encuentre en la redacción de su diario; problemas en torno a la obtención de los materiales y recursos necesarios para desarrollar la unidad; problemas de comunicación al resto de compañeros del centro y a los padres de la experiencia que está desarrollando y su justificación ... En definitiva, los contenidos a tratar pueden ser variados y surgirán en función de las demandas del propio equipo y de las dificultades de diseñar y poner en práctica la experiencia.

Finalmente habría que planificar **las funciones de cada miembro del equipo** en el curso de estas reuniones de trabajo. Quién actuará de coordinador y secretario en cada reunión, quién contactará con otras personas, grupos e instituciones, quien buscará documentos, bibliografía, o materiales, etc.

Es importante destacar que para lograr una dinámica fluida y eficaz de las sesiones de trabajo debiera nombrarse un **coordinador/a** y un **secretario/a**. La existencia de ambas funciones pudiera parecer muy formalista, pero la experiencia ha demostrado que aquellos equipos que funcionan de este modo suelen ser más efectivos, pierden menos tiempo en la discusión y ganan en rentabilizar su trabajo.

Lo importante es que ni el coordinador ni el secretario se consideren como miembros del equipo que tienen mayor poder decisorio sobre los restantes, ni que se entienda estas funciones como una sobrecarga de trabajo. Para poder evitarlo una buena medida, si así lo desea el grupo, es que estos cargos sean rotativos de tal modo que todos los miembros del equipo asuman alguna de estas tareas a lo largo de todo el proceso de la experiencia.

Un listado orientativo de las funciones y modos de actuar del coordinador y secretario del grupo pudieran ser las siguientes.

Tareas del Coordinador:

- . Garantizar la efectividad del trabajo en el seno del grupo.
- . Dirigir la reunión: iniciarla, proponer las preguntas del debate, controlar el tiempo de discusión, concluir la reunión, proponer un próximo orden del día.
- . Recordar los compromisos y convocatorias del grupo.

Lo que debe hacer:

- . Que intervengan el mayor número de personas del grupo. Solicitar, alguna vez, la opinión a quienes no han hablado.
- . Procurar que la discusión dentro del grupo se centre exclusivamente sobre los temas o cuestiones planteados en el orden del día.
- . Procurar que el grupo llegue a conclusiones en cada punto. Esto requiere que debe **controlar el tiempo de discusión** para cada tema o problema de trabajo.
- . Al final de los debates de cada cuestión debe sintetizar ideas, propuestas y, si fuera necesario, proponer alternativas para concluir.

Lo que debe evitar:

- . Que dos o tres personas del grupo monopolizen la palabra.
- . Cortar las intervenciones muy largas.
- . Que la discusión se vaya por derroteros distintos de los motivos de la reunión.
- . Que no se produzcan 'tiempos muertos'. Es decir, cuando no haya intervenciones, debe recordar lo dicho y sugerir nuevas posibilidades de discusión.

Tareas del secretario:

- . Leer los acuerdos realizados en la reunión anterior
- . Tomar nota escrita de las conclusiones de grupo
- . Guardar todos los materiales y documentación elaborada por el grupo

Lo que debe hacer:

- . Reclamar que se lleguen a acuerdos o conclusiones para dar respuesta a cada punto del orden del día o problema encontrado.
- . Anotar las ideas, sugerencias, intervenciones que aporten algo novedoso a la discusión.
- . Proponer al grupo una redacción de las conclusiones de cada pregunta de la guía en función de lo discutido
- . Realizar sugerencias al Coordinador del grupo para un mejor control de la reunión

Lo que debe evitar:

- . Tomar nota literal de todas las intervenciones. Lo importante es que queden por escrito las conclusiones o acuerdos. Y en todo caso algunas ideas interesantes aportadas durante la discusión.

En definitiva, la creación del equipo de trabajo supone mucho más que la constitución formal del mismo. Requiere que el grupo se plantee y decida sobre:

- . Por qué y para qué se va a realizar la experimentación de la unidad en equipo?
- . Quiénes constituirán el equipo de trabajo y qué funciones desempeñarán dentro del

mismo?

.A qué se comprometen durante todo el proceso de la experiencia (desde su diseño hasta la elaboración final del informe) los miembros del equipo?.

En un posterior apartado¹⁰ se ofrecerán algunas orientaciones sobre cómo debiera ser el proceso y desarrollo de las reuniones de trabajo del equipo de modo que las mismas sean lo más fructíferas y eficaces posible.

2.2 LA SELECCION DE UNA UNIDAD DIDACTICA

El segundo paso consiste en seleccionar e identificar *qué unidad didáctica se va a enseñar y qué se pretende investigar con la misma*. Pero antes de sugerir cómo hacerlo convendría clarificar qué es una unidad didáctica.

¿Qué entendemos por unidad didáctica?

Intentar definir o conceptualizar qué es una unidad didáctica es una tarea arbitraria porque depende de los marcos de referencia que se utilicen. De modo genérico se puede entender que una unidad didáctica es un segmento o porción de enseñanza y aprendizaje significativo, con entidad en sí mismo configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador. Puede variar en su longitud, extensión o relevancia.

De modo similar el MEC define lo que es una unidad didáctica como:

"una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo" (MEC, 1989, pg. 53).

Más específicamente podríamos sugerir (siguiendo a De Pablo y otros, 1992) que una unidad didáctica se caracteriza por:

a) Ser una unidad de trabajo que articula los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación en torno a un eje o tema organizador.

b) Ser un instrumento de trabajo que permite al profesor organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno.

c) Ser coherente con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje, guardar un equilibrio y cuidar que exista una verdadera interacción entre éstos, y responder a las características concretas y a la diversidad de los alumnos a los que se dirige.

d) Mantener estrechas relaciones con otras que la preceden, la siguen o se desarrollan paralelamente en el tiempo y con otros diseños de diferente nivel de concreción (Proyecto curricular, Proyecto educativo, Diseños Curriculares de Canarias).

e) Dos unidades didácticas sobre un mismo eje temático o centro de interés pueden ser diferentes entre sí. No existe un tipo único e ideal de unidad didáctica.

f) Las unidades didácticas pueden tener diferentes duraciones, autores, lugares, ejes

¹⁰ El apartado que nos referimos se titula *El seguimiento de la experiencia: Las reuniones de trabajo*

organizadores, grados de especificidad disciplinar, ambientes o grados de definición o terminación de su diseño. Estos aspectos no son independientes entre sí, sino que las decisiones tomadas respecto a cada uno de ellos condicionan en menor o mayor medida a los demás.

g) Conocer diferentes posibilidades en el diseño de unidades didácticas es útil si favorece que cada uno pueda identificar las características que tienen las unidades didácticas propias, reflexionar en torno a las razones que las justifican, discutir acerca de ello con otros y, finalmente, introducir modificaciones para mejorarlas, evitando la rutina y la repetición.

En definitiva, la unidad didáctica varía en función de la etapa educativa y del modelo organizativo del área, asignatura o nivel. Podríamos sugerir, con todos los matices que se consideren oportunos, que en EEMM equivaldría al tema o lección (ahora bien éstas pueden ser interdisciplinarias o bien específicas de la asignatura o área) y en Primaria/Infantil al centro de interés.

La identificación de un eje organizador

La selección de una unidad didáctica es fundamentalmente la identificación de un **eje organizador** de lo que será el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este eje organizador es el núcleo temático alrededor del cual se articularán el resto de componentes del curriculum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

La selección del eje organizador de una unidad didáctica estará en función de los criterios y marcos de referencia del grupo que la elabore. En este sentido, sería conveniente que el equipo tuviera en cuenta algunos criterios como los que siguen:

- que los alumnos puedan encontrar sentido y significado a las experiencias y conocimientos que rodean a ese eje organizador,
- que les resulte atractivo, motivante, y pueda serles útil para la adquisición de nuevos aprendizajes,
- que tenga coherencia y relación con otras unidades didácticas, temas o lecciones ya estudiadas y con otras que se pondrán en el futuro,
- que sea adecuado al nivel madurativo y al contexto de los alumnos,
- que sea congruente con los principios de una metodología activa que potencie la construcción de aprendizajes significativos,
- que sea asumido y compartido por todos los miembros del equipo,
- que sea realista respecto a las posibilidades de trabajo y dedicación del grupo de profesores y de los contextos en los que se va a desarrollar.

Debemos insistir que seleccionar una unidad didáctica, es algo más que la mera identificación de la unidad didáctica.

Durante este proceso de selección deberá aclararse lo siguiente:

- ¿qué unidad didáctica se ha seleccionado, es decir, cuál es el eje organizador de la misma ?
- ¿por qué el equipo ha elegido esa unidad didáctica?

- ¿qué se pretende lograr con la experimentación de esa unidad?
- ¿qué hipótesis o supuestos prácticos quiero comprobar a lo largo de la experiencia?

En definitiva lo que se pretende es que el grupo de profesores reflexionen conjuntamente sobre las razones de elección de cierta unidad didáctica, sobre las intenciones y expectativas que éstos tienen en torno a la experiencia, y explicitar los criterios que sirvan de fundamentación para poder elaborar los planes de trabajo en el desarrollo de la experiencia.

Como afirman Escudero y Martínez (1988):

"Esta actividad sólo será significativa si, para realizarla, el grupo desarrolla procesos de:

- clarificación de sus metas,
- razonamiento, discusión y fundamentación de sus propuestas de acción.

De este modo, si los objetivos e hipótesis prácticas representan un proceso activo y razonado para los profesores, los planes de acción pueden convertirse en proyectos de exploración, investigación y experimentación educativa de sus ideas, teorías e intenciones. Así el plan es algo más que un mero formulario, y puede llegar a ser el inicio de una práctica docente, reflexiva, bien orientada, y con enorme potencial de formación para los profesores.

Por consiguiente, lo de menos sería, en este caso, que los profesores formulen técnicamente bien hipótesis. Lo importante es que adelantes posibles previsiones de acción, y que en base a las mismas enfoquen su plan como un proceso de experimentación educativa sobre, en, desde y para la propia práctica docente y para la autoformación" (p 15).

Desde un planteamiento similar al que estamos haciendo, De Pablo y otros (1992) sugieren que en la tarea de identificación del unidad didáctica:

"Lo importante es precisamente que los docentes sean conscientes de la particular opción ideológica que se deja trahucir en el diseño y desarrollo de su práctica y que sepan hacer explícitas las razones de aquella decisión" (p. 109).

Para ayudar este proceso reflexivo sugieren que en el seno del grupo se discutan cuestiones como las siguientes:

- . El eje organizador elegido estimula el trabajo cooperativo entre los alumnos y alumnas, o por el contrario, estimula la consecución de logros individuales?
- . Facilita la formulación de interrogantes y la búsqueda de fuentes de información para su respuesta?
- . Permite que los alumnos revisen o pongan en cuestión sus actitudes y conocimientos anteriores?
- . Hace posible que los alumnos planifiquen y organicen sus intervenciones?
- . Da oportunidades para que surjan la diversidad de opiniones?
- . Permite que los alumnos puedan tener acceso a distintos puntos de vista?
- . Favorece el desarrollo de la imaginación y de las acciones creativas de los alumnos?.

A continuación vamos a poner dos ejemplos de lo que estamos sugiriendo para que se pueda comprender con mayor facilidad en lo que consiste esta tarea de reflexión sobre la elección de una unidad didáctica. Uno que pudiera ser realizado por un equipo de profesores de la misma área, y el otro de un grupo de profesores del mismo centro, pero de áreas distintas.

1º Ejemplo

Supongamos que un equipo estable del área de Lengua y Literatura constituido por dos profesoras de segunda etapa de EGB y otras dos de BUP deciden que quieren abordar en común una misma unidad didáctica. Después de discutir distintas opciones consensúan que la unidad que van a experimentar será: **El lenguaje en la televisión**. Después de dedicar un tiempo a la reflexión del por qué y para qué de esta unidad, concluyen lo siguiente:

Los motivos que han llevado al grupo a elegirla son:

- . Los mass-media en general, y específicamente la televisión, cada vez tienen mayor influencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje de los jóvenes.
- . El estudio de los programas y publicidad de la televisión es un tema sobre el que los alumnos han manifestado su interés en distintas actividades de clase.
- . La educación para el consumo de la televisión debiera ser un objetivo central en todas las etapas educativas.
- . Algunas profesoras del equipo ya tienen experiencia previa de trabajar este tema con sus alumnos, pero de forma individual y esporádica.

Lo que se plantea experimentar el grupo es:

- . Trabajar con los alumnos el estudio del lenguaje (vocabulario, giros gramaticales, neologismos, ...) partiendo del análisis de los programas de televisión que habitualmente ven.
- . Desarrollar un proyecto en el que existiendo unos objetivos, contenidos y actividades comunes se experimente cómo los mismos pueden secuenciarse en dos etapas distintas.
- . Integrar en esta unidad didáctica los contenidos (tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales) y objetivos del Diseño Curricular del Área de Lengua y Literatura Españolas.

2º Ejemplo

Imaginemos a un grupo de profesores de la Educación Secundaria Obligatoria de un mismo centro educativo que deciden que podrían desarrollar una unidad didáctica en torno a un cierto tema transversal como es el "Educación para la Salud". Después de estar discutiendo qué unidad didáctica pueden trabajar en común, se ponen de acuerdo que la misma será: **Las drogas, el alcohol y el tabaco en la juventud**.

El listado de argumentos o motivos que han llevado a elegirla y las metas que se plantean para experimentarla fue el siguiente:

Razones de elección de esta unidad:

- . Los alumnos de la E.S.O., por su edad, empiezan a consumir por primera vez este tipo de sustancias y en el barrio se accede a las mismas con facilidad.
- . Este tema nunca fue abordado coordinadamente por el profesorado del centro.
- . Los padres cada vez muestran a distintos profesores su preocupación por el consumo de drogas y

alcohol de sus hijos.

Metas que se plantea el equipo de profesores

- . Conocer en profundidad qué características curriculares tiene un proyecto o unidad de un tema transversal.
- . Iniciar los primeros pasos en el centro para crear y desarrollar un curriculum específico para el área de Educación para la Salud.
- . Realizar una primera experiencia de trabajo interdisciplinar entre los profesores de la etapa cara a que en el futuro se consolide este tipo de proyectos.
- . Desarrollar en el aula una metodología que parta de los intereses, conocimientos y creencias de los alumnos, procurando conectar los contenidos trabajados a sus experiencias y al entorno en el que viven.

Identificada la unidad, explicitados los argumentos que llevan a experimentarla y formulados los objetivos e hipótesis de trabajo se estaría en condiciones de pasar al diseño curricular de dicha unidad didáctica.

2.3 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD DIDACTICA

En líneas generales el **diseño curricular de la unidad didáctica** consiste en la planificación de un proceso de enseñanza dirigido a unos alumnos concretos para que interaccionen con una unidad instructiva específica. Por tanto este plan debe estar incardinado dentro de la programación o planificación de curso del profesor, ser congruente con el modo de trabajo que éste desarrolle, y coherente con los Diseños Curriculares de la Reforma para esa área o asignatura.

El diseño curricular o planificación de la unidad cumple la función de identificar por escrito cuáles van a ser las acciones y situaciones de enseñanza-aprendizaje que serán desarrolladas en el aula para que los alumnos aprendan.

Elaborar esta planificación ayudará a reducir enormemente la ansiedad, improvisación y el desconcierto que siempre se dan en el desarrollo de cualquier trabajo en general, y educativo en particular. El diseño curricular de la unidad nos servirá de guía de las acciones y tareas que deben ser emprendidas, lo cual facilitará que desarrollemos un proceso de trabajo en el aula organizado y coherente.

Sobre el sentido y naturaleza del diseño curricular de unidades didácticas

El modelo de currículum que está vigente en nuestro país se caracteriza por prescribir, establecer un marco mínimo obligatorio para todos los centros y aulas de nuestro país que supuestamente deben desarrollar todos los profesores. Este modelo es muy distinto del de

otros países en los que no existen unos programas curriculares obligatorios para todos los alumnos, sino que cada centro o grupo de escuelas tienen la capacidad de decidir qué asignaturas se cursarán, qué contenidos serán trabajados, qué objetivos se pretenderán lograr, qué materiales y recursos se utilizarán, etc.

Es decir, el modelo español de currículum se caracteriza por ofertar un marco mínimo, común denominador para todas las escuelas y aulas a la vez que propicia la posibilidad y necesidad de adaptación y flexibilidad de dicho currículum al contexto y necesidades de cada centro.

.Qué quiere decir esto?

En **primer lugar**, que muchas de las decisiones que realiza el profesor respecto a sus alumnos vienen derivadas o condicionadas por decisiones tomadas más allá de su aula.

Pongo un ejemplo: Los objetivos finales mínimos que han de alcanzar los alumnos y los contenidos que cada área o ciclo educativo ha de cubrir han sido seleccionado en instancias ajenas a los profesores (Estos objetivos y contenidos aparecen identificados y organizados en los correspondientes decretos de mínimos para cada etapa, área y asignatura).

En **segundo lugar**, esto supone que cada profesor, o grupo de profesores, no pueden organizar y desarrollar su enseñanza exclusivamente con los diseños o planificaciones generadas en los ámbitos de las Administraciones educativas (MEC y Comunidad Autónoma). Es necesario que cada profesor y /o grupo de profesores realicen una relectura personal, interpreten y reelaboren dicho diseño general al contexto y necesidades del centro y la clase.

Debe no sólo adaptar los Diseños Curriculares (D.C.) de su etapa y/o área a sus necesidades, sino que debe operativizarlos. Los D.C. (es decir, el currículum oficial) están formulados con tal grado de generalidad y de abstracción que resultan inoperantes para el trabajo diario de los profesores.

La primera tarea de éstos es convertir esos objetivos generales, ese listado de contenidos, esos principios generales en propuestas concretas de trabajo para la clase, en identificar, seleccionar y organizar actividades para desarrollar con sus alumnos.

Dicho de otro modo, debe reelaborar las planificaciones generales del currículum transformándolas en planificaciones específicas de trabajo para una determinada materia, para unos alumnos concretos.

En **tercer lugar**, las planificaciones particulares que realiza cada profesor para sus alumnos y materia son altamente diversas entre los profesores de la misma materia y nivel educativo. Es decir, la traducción o adaptación del mismo programa curricular (en nuestro caso, los Diseños Curriculares de Canarias) se operativiza de modo diverso entre los profesores. Esto se debe a diversos factores:

a) por una parte, cada profesor posee sus propias concepciones, creencias, conocimientos sobre lo que es la enseñanza. Consiguientemente cuando un profesor planifica

proyecta estas creencias sobre el modo en que debe impartir los conocimientos, selecciona qué actividades pondrá en práctica, da mayor o menor importancia a unos objetivos sobre otros, etc.

Es decir, cuando un profesor programa o planifica su asignatura inevitablemente está proyectando sobre la misma su filosofía o ideología particular que posee sobre el currículum y la enseñanza,

b) por otra parte, las decisiones que toma un profesor no sólo se apoyan en cuestiones de filosofía o creencias, sino que se apoya también en lo que son sus experiencias previas como enseñante. A lo largo de los años los docentes van construyendo lo que pudiéramos denominar un "modelo de trabajo personal", una rutina idiosincrática de destrezas docentes que se van consolidando con la experiencia. La práctica, el ejercicio profesional provoca que cada profesor construya su propio repertorio de habilidades de trabajo. Por consiguiente, al planificar sus lecciones adecúa las necesidades del programa a su modos particulares de trabajo.

c) finalmente, la planificación también se fundamenta en el conocimiento específico de los alumnos y del contexto en que tiene que enseñar. La disponibilidad de materiales, los conocimientos previos de los alumnos, las presiones de los compañeros o padres, etc., provocan que cualquier planificación no solo sea producto de la filosofía del profesor o de su repertorio de habilidades docentes, sino que cada planificación o programación se elabora para resolver problemas concretos que tiene en su aula.

En este proceso de operativización se generan distintos diseños o planificaciones sobre el currículum que varían en función de los agentes que toman decisiones y en la utilidad de las mismas. Por lo que se puede afirmar que existen distintos ámbitos de toma de decisiones sobre la planificación curricular.

Estos ámbitos a los que aludimos son los siguientes:

AMBITOS DE PLANIFICACION DEL CURRICULUM

PLANIFICACION A NIVEL DE ESTADO
(Ministerio de Ed. y Ciencia)

Lineas generales sistema educativo, principios y organización del curriculum (DISEÑOS CURRICULARES BASE del M.E.C.)

PLANIFICACION A NIVEL COMUNIDAD AUTONOMA
(Consejería Educación)

Adaptacion de lo anterior a sus necesidades propias (DISEÑOS CURRICULARES DE CANARIAS)

PLANIFICACION A NIVEL CENTRO Y CICLO
(Clauro profesores)

Elaboración del Proyecto Educativo y Curricular del centro (P.E.C. y P.C.C.)

PLANIFICACION A NIVEL AULA
(Profesor individual)

Planificaciones del profesor para su clase: (ELABORACION DE UNIDADES DIDACTICAS)

En definitiva y siguiendo a Antúnez y otros (1992) la programación o diseño curricular de unidades didácticas debiera acometerse teniendo en cuenta los distintos ámbitos de planificación del curriculum. En concreto estos autores sugieren que se tengan en cuenta:

- las coordenadas pedagógicas que establece el proyecto educativo del centro,
- las decisiones tomadas respecto a la secuenciación de contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, de los objetivos de ciclo, etc., realizadas en el proyecto curricular de centro, y
- las condiciones particulares de la clase donde se enseñará: necesidades y conocimientos de los alumnos, recursos y materiales disponibles, tiempos, etc.

A su vez, añadiría también tener en cuenta los Diseños Curriculares de Canarias correspondientes al área y nivel educativo en el que se encuadra el proceso de enseñanza, sobre todo para aquellos profesores en los que todavía no se han elaborado los proyectos curriculares de centro.

Ahora bien, al existir distintos ámbitos de diseño que responden a la planificación de distintas situaciones y con diversos fines, el proceso, modelo y lógica del diseño en cada uno de dichos ámbitos también será diverso.

Es decir, el ámbito del diseño del aula (como son el caso de las unidades didácticas) quiere dar respuestas prácticas y útiles al problema de por qué, qué y cómo enseñar aquí y ahora a un grupo concreto de alumnos. Por tanto requiere de una lógica distinta del diseño de

un currículum para un estado o comunidad autónoma que se plantea la planificación de problemas generales del currículum.

El diseño de la práctica está orientado a la acción docente inmediata por lo que el profesorado no actúa bajo criterios técnico-racionalistas en las tareas de planificación, sino en función de criterios experienciales, subjetivos y en una perspectiva pragmática ya que planifica con la intención de resolver problemas reales de su aula.

Según esto, algunos de los supuestos o ideas previas que el equipo de profesores debiera de tener en cuenta a la hora de abordar la tarea del diseño curricular de la unidad didáctica pudieran ser los siguientes:

1. Elaborar o experimentar una unidad didáctica es mucho más que realizar el diseño curricular de la misma. Existe la tendencia y tentación de reducir el problema de elaboración de unidades didácticas a la tarea de concreción del diseño curricular a nivel de aula. El diseño curricular es parte necesaria del proceso de elaboración de unidades didácticas, pero con igual relevancia que lo que es su desarrollo o puesta en práctica en el aula o la evaluación de la misma.

2. Evitar que el desarrollo del trabajo en el aula quede encorsetado, sea mimético respecto al diseño realizado. No hacerlo supondrá caer en un mero mecanicismo docente, en querer ajustarse y cumplir lo planificado olvidando la realidad y necesidades de los alumnos. *El diseño curricular de una unidad didáctica es siempre una hipótesis de trabajo, un supuesto que será ratificado/rechazado en función de la práctica real del aula.* No se puede caer en el error de invertir mucho tiempo y esfuerzo en su diseño en detrimento de la puesta en práctica de la misma.

3. Un buen diseño no viene dado por su grado de formalidad, de su correspondencia con los Diseños Curriculares de la Reforma o con lo brillante e innovador de lo escrito. Un buen diseño es aquella planificación que es realista, adecuada a las necesidades de los alumnos, a las posibilidades reales de tiempo, recursos, conocimientos e intereses del profesor y alumnos.

Un diseño podremos considerarlo como bueno siempre y cuando se adecúe a las necesidades reales del contexto de trabajo y le ayude al profesor a desarrollar mejor la enseñanza en el aula.

4. El esquema fomal para el diseño curricular es necesario y útil siempre y cuando se quiera comunicar a otros docentes la planificación o diseño de dicha unidad. A veces se tiende a confundir los modelos formales de diseño (que son un esquema de presentación de un producto¹¹) con el proceso que hay que seguir para llegar a obtener ese producto (es decir, los pasos que hay que realizar para tomar decisiones de planificación en torno a cada componente de enseñanza: objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Por ello, durante el proceso de elaboración del diseño los profesores necesariamente no tienen que seguir el orden de planificación que implican los modelos formales.

¹¹ *Por producto entiendo aquí que son las decisiones finales tomadas en torno a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En definitiva con lo que habitualmente se conoce como programación de la unidad.*

5. El punto de arranque para realizar el diseño de la práctica puede ser cualquier elemento del currículum: bien contenidos, bien actividades, bien objetivos, bien materiales, etc. Es decir, durante el proceso de planificación o diseño, los profesores deben empezar por donde lo hagan habitualmente bien porque así se encuentran más seguros de los pasos y decisiones planificadoras que realizan o bien porque así se encuentran más a gusto.

6. Sin embargo, para una adecuada planificación de dicha práctica, es decir, del diseño curricular de la unidad, éste debe cumplir al menos dos condiciones:

a) que independientemente de por donde se empiece, **deben ser planificados todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología y evaluación)**. El orden de estudio y reflexión sobre los mismos es secundario;

b) **la planificación de cada uno de dichos elementos debe mantener la correspondencia entre ellos necesaria para que la planificación de la unidad didáctica sea coherente.** Es decir, que a medida que se aborde la planificación de cada elementos curricular deberá guardar relación y cohesión con todos los elementos ya planificados y condicionará, lógicamente, los siguientes.

El proceso de elaboración del diseño curricular de una unidad didáctica

Teniendo en cuenta lo anterior elaborar el diseño curricular de la unidad didáctica requiere que se cumplimenten las siguientes tareas:

- Un diagnóstico inicial del contexto así como del conocimiento previo e intereses de los alumnos.
- La identificación de los objetivos de enseñanza.
- La selección, análisis y organización de los contenidos de la unidad.
- La planificación de la metodología de trabajo en el aula (actividades, materiales, agrupamientos, ...).
- El establecimiento de la evaluación de la unidad.

A continuación desarrollaremos más detenidamente en qué consiste y cómo abordar la cumplimentación de cada una de estas tareas. Recuérdese que el orden en que presentamos a continuación estas tareas no prescribe la secuencia que debe ser seguida en la práctica por todos los profesores. Es más muchas de las tareas se simultanearán unas con otras en el proceso real de diseño.

A) El diagnóstico inicial del contexto de trabajo y del conocimiento previo de los alumnos

Esta tarea hace referencia a que antes de determinar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la unidad, el equipo de profesores debiera explorar cuáles son las características tanto del contexto en el cual va a ser desarrollada la unidad como en la identificación de los intereses, motivaciones y conocimientos que los alumnos poseen en torno

a la unidad didáctica.

Lograr esto, implicará que debiera realizarse lo siguiente:

. Analizar las circunstancias bajo las que va a desarrollarse la unidad didáctica, y tenerlas en cuenta para la selección de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación adaptadas a dicho contexto. Recuérdese que hemos de evitar crear una unidad "artificial" en el sentido de que las condiciones de trabajo de la experiencia deben ser las habituales de esa clase. Esto requiere identificar con qué medios y condiciones se cuenta.

. Tener en cuenta las características socio-ambientales, evolutivas y de conocimiento de los alumnos. Sería interesante que previamente al diseño de la unidad didáctica el profesor sondease las ideas previas que los alumnos poseen sobre los conocimientos, actitudes e intereses sobre dicha unidad.

. Tener en cuenta la época del curso en que va a ser realizada la experiencia, así como la integración de la misma con lo que habitualmente está enseñando el profesor. Es decir, que la programación que se realice de esa unidad debe tener en cuenta las anteriores unidades y las consecuencias para las siguientes.

. Un autoanálisis por parte del profesor para que identifique qué tipo de apoyo, asesoramiento o formación pueda necesitar en alguno de los aspectos del desarrollo de la unidad (bien sobre contenido, sobre el uso de algún medio, sobre la realización de alguna actividad compleja o novedosa para él, etc.).

B) La identificación de las metas y objetivos de aprendizaje

Con esta tarea lo importante no es redactar correcta y técnicamente los objetivos de modo formal. Lo importante es que el profesor tome conciencia y reflexione sobre las intenciones que persigue en el desarrollo de la enseñanza de esa unidad. Estas intenciones son el criterio-guía para la toma de decisiones sobre el resto de componentes de enseñanza.

Una posible secuencia de los pasos a seguir para la selección de los **objetivos** de enseñanza de la unidad por parte del equipo de profesores puede ser la siguiente:

1. Realizar una especie de torbellino de ideas por parte de todos los miembros del equipo donde cada profesor sugiera qué le gustaría que aprendieran sus alumnos con esa unidad didáctica. De esta discusión saldría un primer listado de objetivos o pretensiones de aprendizaje.

2. Seleccionar, si procede, aquellos objetivos más relevantes para dicha unidad, desechando aquellos que no son propios de la misma o que se consideren que no son posibles desarrollar por parte del equipo.

3. Relacionar este listado de objetivos de la unidad elaborados por el grupo, con aquellos que son propuestos en el Diseño Curricular para el área o asignatura correspondiente.

Para ello se puede realizar una tabla de doble entrada en la que horizontalmente se escriban los objetivos del equipo y verticalmente los objetivos del D.C. Sobre la misma se discutiría la interrelación de unos y otros. Lo importante aquí, no es cubrir dicha tabla, sino utilizarla como un recurso que ayude a organizar el debate y la reflexión.

4. Reelaborar, si procede, los objetivos de la unidad, a la luz del paso anterior.

C) La selección, análisis y organización de los contenidos

Una posible secuencia de los pasos a seguir para la toma de decisiones sobre los **contenidos** de la unidad por parte del equipo de profesores puede ser la siguiente:

1. Realizar una especie de torbellino de ideas por parte de todos los miembros del equipo donde cada profesor sugiera qué contenidos considera debieran ser desarrollados en esa unidad didáctica. De esta discusión saldría un primer listado de contenidos.

2. Analizar ese listado, clasificándolo según tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

3. Relacionar los contenidos anteriores con los Bloques de contenido propuestos por el Diseño Curricular para dicha área o asignatura. Esta tarea perseguiría que el equipo identificara si los contenidos propuestos anteriormente para esa unidad están integrados dentro de un bloque particular o bien interrelaciona bloques diversos.

4. Reelaborar, si procede, el listado y clasificación de los contenidos de la unidad didáctica a la luz de los resultados del punto anterior.

5. Secuenciar los contenidos anteriores. A ser posible, dicha secuencia se realizaría sesión a sesión de clase.

D) La planificación de la metodología y de las actividades

Para elaborar una propuesta metodológica específica para el aula es conveniente que el equipo identifique:

- El modelo de trabajo a través de la cual se organizarán y secuenciarán las tareas y actividades de la clase. Es importante destacar que lo relevante en este punto no es ofrecer un mero listado de actividades a realizar sin ningún tipo de organización interna. Lo relevante es el modelo organizativo que subyace a la secuenciación y tipo

de tareas y actividades identificadas. Recuérdese que desde los Diseños Curriculares de Canarias para cada área o asignatura se ofrece un modelo de trabajo en el aula.

- Identificar los medios y recursos necesarios para poder desarrollar las distintas actividades anteriormente identificadas.

- La organización de los entorno de aprendizaje, es decir, cómo van a ser agrupados los alumnos para cada tarea de la clase, cómo regular la interacción entre éstos y el profesor, las normas de convivencia y de resolución de conflictos, la distribución y organización del espacio físico del aula, la temporalización de las tareas y actividades, etc.).

Una posible secuencia de los pasos a seguir para la planificación de la **metodología de enseñanza** de la unidad por parte del equipo de profesores puede ser la siguiente:

1. Identificar un modelo didáctico de trabajo en el aula. Es decir, un plan general de desarrollo de la enseñanza que será utilizado cíclicamente para cada unidad de contenido significativa.
2. Proponer actividades para desarrollar el modelo de trabajo anterior.
3. Seleccionar, buscar, preparar los materiales necesarios para desarrollar las actividades.
4. Revisar sesión a sesión de clase la propuesta metodológica.
5. Reelaborarla en función de los materiales disponibles, del tiempo previsto, de la naturaleza de las actividades, etc., de tal modo que la planificación metodológica sea lo más realista y coherente posible.

Un esquema o formato que sintetice las decisiones realizadas en torno a las actividades seleccionadas puede ser el siguiente:

PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES
* TITULO de la actividad
* QUE SE PRETENTE conseguir con dicha actividad?
* TIEMPO de duración de la misma
* DESARROLLO de la actividad

*** MATERIALES Y RECURSOS necesarios**

*** ORGANIZACION DE LA CLASE**

- cómo se van a agrupar los alumnos?

- qué espacios van a ser utilizados y para qué?

***. COMO SE VA A EVALUAR esa actividad?**

E) La evaluación del aprendizaje de los alumnos

El grupo de profesores cuando aborde la tarea de planificar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos debieran plantearse lo siguiente:

. cuándo se va a evaluar a los alumnos (bien durante el desarrollo de la unidad, bien al final del mismo);

. qué aspectos del aprendizaje van a ser evaluados (el recuerdo de datos, la comprensión y aplicación del conocimiento, las habilidades y destrezas, las actitudes, comportamientos sociales, etc.); y

. cómo se va a realizar la evaluación de los aprendizajes, es decir, a través de qué pruebas o instrumentos (los productos de los trabajos de los alumnos, una prueba escrita, fichas individuales, autoevaluación, ...).

Una posible secuencia de los pasos a seguir por parte del equipo de profesores para planificar la **evaluación** de los aprendizajes de los alumnos en esa unidad puede ser la siguiente:

1. Discutir e identificar qué aprendizajes y dimensiones de la unidad serán evaluados.
2. En qué momentos del desarrollo de la unidad se organizarán actividades de evaluación.
3. Determinar con qué instrumentos y a través de qué procedimientos se recogerá información para la evaluación.
4. Cómo se realizará la evaluación final de la unidad.

Consideraciones finales sobre esta tarea

El proceso de elaboración del diseño curricular de la unidad didáctica tal como aquí lo hemos descrito supone:

- El diseño curricular de la unidad tiene que ser elaborado colaborativamente por todos los miembros del equipo. Posteriormente cada profesor tiene que reajustarlo o adaptarlo tanto a las características y necesidades de sus alumnos como a sus posibilidades reales de llevarlo a cabo en su clase.
- La toma de decisiones del equipo sobre cada componente curricular debiera seguir un proceso que parta de lo que quieren o ya saben los profesores, discutir entre ellos lo propuesto, posteriormente contrastar lo aportado por el equipo con las orientaciones del Diseño Curricular de Canarias, y de ese análisis realizar la propuesta definitiva para la unidad (la secuencia de pasos sugerida en la planificación de los objetivos y los contenidos es un fiel reflejo de este proceso).
- No existe un esquema formal de redacción del diseño curricular único y válido. Ese formato será el que decida el grupo de tal modo que le sea comprensible y útil para su práctica.
- Deben ser planificados todos los elementos del curriculum, y a su vez, éstos tienen que estar interrelacionados y ser coherentes entre sí.
- Lo importante no sólo es lograr un documento escrito en el que se reflejen las decisiones de planificación de la unidad didáctica. Lo importante es que en torno a la tarea de elaboración del diseño curricular el grupo discuta, reflexione, analice lo que habitualmente viene haciendo cada profesor, proponga alternativas innovadoras de enseñanza, y dispongan de un plan de trabajo para el aula.

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

3. EL DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE LA UNIDAD DIDACTICA

Por desarrollo de la unidad didáctica entenderemos todo el proceso de puesta en práctica en el aula del diseño curricular realizado, así como las reuniones de seguimiento del equipo para ir analizando, valorando y reflexionando sobre cómo cada miembro del equipo trabaja esa unidad en el aula. Es decir, las tres grandes tareas a cumplimentar en esta fase son:

- **El proceso de enseñanza en la clase entre profesor y alumnos**, es decir, la puesta en práctica del plan o diseño de la unidad en el aula.
- **Las reuniones de seguimiento del equipo de profesores** para intercambiar experiencias, resolver problemas y revisar el diseño curricular.
- **La recogida de datos sobre cómo se está desarrollando la experiencia** a través de diarios de los profesores, encuestas a los alumnos, observaciones, etc.

Un esquema que represente estas tareas puede verse en la Figura 3.

Figura 3

EL DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE LA UNIDAD DIDACTICA

*PUESTA EN PRACTICA EN EL AULA DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD
(Desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en la clase)*

REUNIONES DE TRABAJO DEL EQUIPO DE PROFESORES

- .Revisión de cómo el diseño curricular está siendo desarrollado en el aula por cada profesor*
- .Reelaboración y reajustes del diseño curricular*
 - . Identificación y discusión de problemas, previsión de soluciones, intercambio de experiencias entre los miembros del equipo*

RECOGIDA DE DATOS

- . Decidir qué datos se van a recoger*
- .Preparar instrumentos (diarios, cuestionarios, observación)*

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

. *Aplicar dichos instrumentos*

Nota aclaratoria

En esta fase de desarrollo y seguimiento de la experiencia, como estamos indicando, se desarrollarán tres tareas concretas: enseñar en el aula, reunirse el equipo y recoger datos. Esta última tarea, aunque se desarrollará simultáneamente a las anteriores, no la explicaremos en este apartado, sino en el de *evaluación de la unidad didáctica*. Hemos optado por hacerlo así ya que la "recogida de datos" es una tarea que aunque en el tiempo ocurra con la de trabajo en el aula, es parte del proceso de evaluación, y en el contexto de dicho proceso es donde cobra sentido y utilidad.

3.1 EL DESARROLLO DE LA UNIDAD EN EL AULA

Esta tarea es, en el fondo, la más importante, la que justifica la existencia de la profesión docente y lo que, en definitiva, es el objeto prioritario y fundamental de mejora: el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Si tiene sentido todo el esfuerzo, dedicación y tiempo invertido en la realización de las unidades didácticas es precisamente para incrementar la calidad de la docencia en la clase.

A pesar de que el equipo haya realizado una planificación o diseño común de la unidad didáctica cada aula, cada grupo de alumnos posee unas particularidades, unas características específicas que requieren que cada profesor tenga que realizar una readaptación del diseño del equipo apropiado a su clase. Es decir, es fundamental que el diseño curricular realizado por el equipo sea a su vez *contextualizado por cada profesor según las características de su grupo-clase*. Esta contextualización consiste en adecuar los objetivos y contenidos a los intereses y conocimientos de sus alumnos y en adaptar las actividades (bien suprimiendo alguna de la prevista o añadiendo otras nuevas, o bien incrementando o facilitando su realización).

En este sentido sería importante que cada profesor sea consciente de que *no debiera aplicar o seguir mecánicamente el diseño realizado en su aula*. Por una parte ni los conocimientos previos, ni los intereses, ni la motivación de cada grupo de alumnos será homogénea o igual en todas las aulas en que se desarrolle, y por otra, cada profesor posee su propia forma de enseñar y trabajar en su clase. Tener en cuenta esto evitará una aplicación lineal del diseño de la unidad de tal forma que el desarrollo de la clase quede encorsetado por el mismo.

Asímismo tenemos que sugerir que es necesario *respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos*. Por lo que decíamos antes, cada grupo de alumnos es distinto y el hecho de que el equipo haya planificado un desarrollo temporal de actividades y contenidos no quiere decir que todos los profesores tengan que seguirlo a rajatabla. Como ya hemos dicho en numerosas ocasiones el diseño es una propuesta, una hipótesis de trabajo que será confirmada o rechazada en función de lo que suceda en el aula. Es el diseño curricular el que debe estar al servicio de las necesidades de los alumnos y del profesor y no al revés.

En definitiva, el desarrollo de la unidad didáctica en el aula exige que cada profesor no se obsesione con el seguimiento fiel y mecánico de la planificación realizada por el equipo. Todo lo contrario. Es necesario que cada profesor adapte o contextualice el mismo a las condiciones y características de su clase así como respetar los ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

3.2 EL SEGUIMIENTO DE LA EXPERIENCIA: LAS REUNIONES DE TRABAJO DEL EQUIPO

En un apartado anterior, en concreto el referido a la *Creación del equipo de trabajo* expusimos algunas de las metas, características y proceso de trabajo que debiera llevar el grupo de profesores para que sus reuniones sean sesiones de trabajo fructíferas.

Todo lo sugerido en ese apartado es necesariamente trasladable a las reuniones de seguimiento de la experiencia. Es decir, a aquellas reuniones que celebrará el equipo simultáneamente al desarrollo de la unidad didáctica en el aula por cada profesor.

Estas reuniones tienen la finalidad de:

a) *Revisar y relaborar, si se considera oportuno, el diseño curricular de la unidad didáctica.* Hemos estado insistiendo en que todo diseño curricular es fundamentalmente una hipótesis de trabajo que debe ser contrastada en el aula. Estas reuniones de seguimiento serán el marco adecuado para discutir si lo planificado se está desarrollando en el aula, en qué aspectos sí y en cuáles no, cuáles son los problemas que impiden su puesta en práctica y en pensar en posibles soluciones a los mismos. Asimismo, debiera reconsiderarse si las actividades próximas que han sido planificadas deben reelaborarse en función del tiempo y recursos disponibles.

Esta tarea no es más que un primer examen o reflexión evaluativa del diseño curricular elaborado ya que se está comprobando si el mismo está resultando útil y apropiado para la realidad del aula de cada profesor participante.

b) *Plantear problemas y contrastar las experiencias individuales de cada profesor.* Como ya hemos dicho repetidas veces el grupo tiene que ser un referente necesario para que cada profesor pueda plantear todos los problemas particulares que se le presentan en el desarrollo práctico de la unidad. En el seno del grupo cada profesor planteará sus dudas, insatisfacciones e incidencias que encuentra en su aula. En la reflexión conjunta, en el intercambio de experiencias similares, o en las orientaciones que entre sí puedan darse unos profesores a otros pueden hallarse las soluciones a problemas individuales.

El grupo de este modo se constituiría en el marco para la contrastación de las prácticas profesionales a la vez, que ayuda a reducir la tensión y la ansiedad que ciertos individuos pueden encontrar en su trabajo individual.

¿Cómo debiera ser el proceso de desarrollo de estas reuniones de seguimiento?. En un interesante documento de Escudero y González (1990) en el que describen y orientan cómo debieran trabajar colaborativamente los grupos de profesores, éstos autores sugieren el siguiente proceso.

La iniciación de una reunión de trabajo.

Es necesario que la reunión se inicie con un buen clima de camaradería, pero la tarea fundamental en el inicio de la reunión es que el coordinador del equipo centre el interés de los asistentes sobre el objeto de la reunión. Para ello sería necesario que:

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

- se recuerde, clarifique y explicita el orden del día (es decir, los temas a tratar, las tareas a realizar, y qué se debería lograr al acabar la reunión en función del tiempo disponible);
- el secretario lea los acuerdos y tareas realizadas en la sesión anterior;
- se cree un ambiente que predisponga al trabajo, bien presentando materiales, intercambiando alguna experiencia, proponer un tiempo de reflexión individual antes de analizar un problema, etc;
- se recuerde o aclare el procedimiento que se va a seguir para abordar la solución de la tarea o problema acordado para esa sesión.

El desarrollo de la sesión

Si lo anterior se logra satisfactoriamente, es decir, todos los asistentes tienen claro el tema sobre el que centrarse, las tareas y procedimientos que se van a utilizar y existe una buena predisposición para el trabajo, el desarrollo de la sesión será lo suficientemente fluida como para que la misma resulte satisfactoria. De todas formas, según estos autores, convendría que se prestara una cierta atención a aspectos como los siguientes:

- Tratar sucesivamente los puntos del orden del día.
- No mezclar procesos analíticos. Es decir, para cada tema o problema habría que dedicar un tiempo a su descripción, su análisis, su valoración, y toma de decisiones, sin mezclarlos.
- Respetar turnos de participación.
- Escuchar no sólo oír.
- Respetar las opiniones diversas.
- Realizar una crítica constructiva.
- Ir cerrando temas, no dejando problemas sin solucionar.

La finalización de la sesión de trabajo

Para finalizar adecuadamente una reunión hay que evitar que la misma no termine en la desbandada de los asistentes. Antes de acabar, es necesario que el coordinador del grupo deje un tiempo específico para:

- establecer las conclusiones más importantes a las que se ha llegado en la reunión,
- acordar las tareas y compromisos para las próximas reuniones,
- determinar el orden del día y fecha de la siguiente reunión.

En definitiva realizar el seguimiento del desarrollo de la unidad didáctica significa buscar la consolidación del equipo, aumentando su cohesión a través del planteamiento y discusión de problemas particulares, previendo e intercambiando soluciones y experiencias y valorar la planificación curricular de la unidad didáctica, modificándola si se considera oportuno.

4. LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: RECOGER DATOS Y REFLEXIONAR SOBRE LO REALIZADO

Por evaluación de la unidad didáctica entendemos las tareas que tienen la finalidad de ir recogiendo, revisando y analizando los datos e informaciones sobre todo el proceso de trabajo, para a partir de los mismos reflexionar sobre las consecuencias que ha tenido para cada profesor y para el conjunto del equipo el haber realizado todo el proceso de elaboración de la unidad didáctica.

La evaluación de la experiencia de elaboración de la unidad didáctica no es un periodo o fase que se realiza al margen de la planificación y desarrollo de la unidad didáctica. Por ejemplo, la recogida de los datos de la evaluación ocurrirá durante la planificación, desarrollo y seguimiento de toda la experiencia. Es decir, cada fase del modelo no son etapas aisladas e independientes unas de otras. Todo lo contrario, la interrelación entre las mismas es evidente.

Por ejemplo, durante el desarrollo de la unidad en el aula habrá que revisar y reformular los planes que hayan sido elaborados en la fase de diseño a la vez que es inevitable realizar sobre la marcha algún tipo de evaluación/valoración de ciertos aspectos de la propia experiencia y tomar las decisiones oportunas para actuar en consecuencia (por citar algunos: la calidad y eficacia de ciertas actividades o materiales; el agrupamiento de los alumnos para determinadas tareas; los rendimientos de éstos, etc.).

Por ello, algunas tareas propias de la fase de evaluación se solapan e integran con tareas de la fase del desarrollo de la experiencia.

Ahora bien, lo destacable en lo que denominamos fase de evaluación de la unidad es la recogida de datos y la reflexión sobre lo realizado y ocurrido, que en nuestro modelo requiere las siguientes tareas:

- **Planificar la evaluación** (decidir qué aspectos van a ser evaluados, cómo se van a evaluar, quien y en qué momentos, con qué instrumentos).
- **Realizar la recogida de datos**
- **Análisis e interpretar los resultados obtenidos** a través de las distintas fuentes e instrumentos (observaciones, diarios, cuestionario, pruebas de rendimiento).

Una y otra tareas, aunque son complementarias, requieren procesos de trabajo diferenciados.

El conjunto de tareas que implica el proceso de evaluación de la experiencia puede verse en la figura 4.

Figura 4

EL PROCESO DE EVALUACION DE LA UNIDAD DIDACTICA

Planificar el qué y el cómo se realizará la evaluación

***Preparar instrumentos y recoger el conjunto de datos necesarios
poder realizar la evaluación***

Analizar y valorar los resultados obtenidos y extraer conclusiones.

4.1 PLANIFICAR EL QUÉ Y EL CÓMO SE REALIZARÀ LA EVALUACIÓN

Antes de que el equipo inicie cualquier actividad evaluadora es importante que se planifique cómo va a realizarse la evaluación de la experiencia. Ello significa que el equipo debiera plantearse y dar respuesta a las siguientes preguntas:

- . Qué aspectos de la experiencia van a ser evaluados?
- . Quiénes van a realizar la recogida de datos?
- . Qué instrumentos van a ser utilizados para dicha recogida?
- . Cómo se va a realizar el análisis e interpretación de los resultados?
- . Qué se va hacer con esa información, para qué se utilizará?

Estas son las preguntas clave que deben ser aclaradas por los miembros del equipo de trabajo de la experiencia. En líneas generales las respuestas a las tres primeras preguntas (referidas a la recogida de datos: qué aspectos, quién recogerá la información y a través de qué instrumentos) pudieran respresentarse sintéticamente en el cuadro siguiente.

QUE SE EVALUA	QUIEN RECOGE LOS DATOS	CON QUE INSTRUMENTOS
El desarrollo de la clase	Un compañero u otra persona observadora	Observación
El punto de vista del profesor sobre la clase	El propio profesor	El diario del profesor
El punto de vista de los alumnos sobre la clase	El profesor o un compañero	Cuestionario de opinión
Los aprendizajes de los alumnos	El profesor	Actividades, pruebas y trabajos realizados por los alumnos
El trabajo del equipo de profesores	El propio equipo de profesores	Actas y diarios de las reuniones de discusión del equipo

Esta propuesta de aspectos, instrumentos y procedimientos para la evaluación de la

experiencia nos ofrecerá información sobre lo siguiente:

a) Sobre el proceso de desarrollo en el aula de la unidad didáctica. La identificación y análisis de cómo se desarrolló la unidad didáctica en el aula puede realizarse sobre tres fuentes de datos:

- El punto de vista del profesor, que se conocerá a través del diario.
- El punto de vista de los alumnos, que se puede obtener a través de un pequeño cuestionario de opinión que se les pase al final de la experiencia.
- El punto de vista de un agente externo o compañero, que ofrecerá una descripción de los fenómenos y procesos de la clase a través de la observación.

De este modo, con este cruce de perspectivas de agentes educativos distintos sobre la misma realidad (estamos ante un claro ejemplo de la utilización de la triangulación metodológica y de perspectivas) podremos obtener una representación completa y fiel no sólo de los aspectos conductuales o fenomenológicos de la clase, sino también de los aspectos subjetivos del profesor y los alumnos.

b) Sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. Dicho de otro modo, no sólo se debiera evaluar si el lo trabajado en el aula responde a un modelo innovador de trabajo y su coherencia con el diseño curricular planificado por el equipo, sino que también habría que dar cuenta de los efectos del proceso de enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos.

Los datos referidos a ello no debieran a ser obtenidos a través de pruebas estandarizadas y externalistas, sino que los instrumentos utilizados debieran ser los trabajos y pruebas de evaluación de alumnos que hayan sido seleccionadas y/o elaboradas por el profesor en la planificación de la experiencia en el aula. De este modo, garantizaremos que lo que se evalúe en los alumnos esté en consonancia con lo que se ha enseñado a través de las tareas y actividades de la clase.

c) El propio proceso de trabajo del equipo de profesores también requiere que sea evaluado.

La identificación de fallos, de tareas mal planteadas y/o resueltas, de modos de interacción y trabajo, ..., servirá como "aprendizaje" de las habilidades y destrezas propias del trabajo colaborativo entre profesores. Saber trabajar en equipo no es una habilidad que se adquiera por el mero deseo de hacerlo. Se aprende con la experiencia. Y ello requiere que el equipo analice y valore cómo ha funcionado.

Las próximas experiencias que aborde el equipo se verán mejoradas si se evalúa cómo se desempeñaron las funciones y tareas en esta primera experiencia de elaboración de unidades didácticas.

El modo de evaluarlo podría realizarse a través de las notas y las actas o acuerdos de cada sesión de trabajo, y al final organizar una reunión del equipo con el fin de revisar y reconstruir

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

todo proceso de trabajo realizado desde la primera reunión.

En definitiva planificar la evaluación consiste en prepararla, no dejando al azar o a la improvisación esta tarea.

Lo importante es tomar conciencia de la relevancia de la evaluación como un proceso de reflexión y mejora de lo que se ha hecho. Determinar los aspectos o dimensiones que serán susceptibles de ser analizados. Decidir y preparar qué instrumentos se van a utilizar. Y dejar bien claro la utilidad y el para qué de la evaluación.

4.2 PREPARAR INSTRUMENTOS Y RECOGER DATOS DURANTE EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La recogida de datos, necesariamente, se tendrá que ir realizando a medida que se vaya cumplimentando cada tarea específica que implica el desarrollo de la experiencia. Es decir, durante su planificación, durante su desarrollo en las sesiones de clase y durante la evaluación de la misma.

Los instrumentos necesarios para abordar esta actividad pueden ser muy variados. Por ejemplo: las actas o anotaciones de cada reunión de grupo, el diario personal de cada profesor, los cuadernos de trabajo de los alumnos, la recopilación de materiales, cuestionario de opinión a los alumnos, impresiones de otros compañeros y la personales, etc.

Lo importante resaltar ahora, es que a medida de que se van cumplimentando tareas durante todo el proceso de elaboración de la unidad didáctica, deben ser anotados y recogidos todo el conjunto de datos, informaciones, incidencias que posteriormente permitirán reconstruir el conjunto de la experiencia.

Algunas técnicas para la recogida de datos: el diario del profesor, el cuestionario de opinión, la observación.

A continuación vamos a describir tres técnicas de recogidas de datos que son por una parte las más usuales en la investigación educativa y en las estrategias de formación del profesorado, y por otra, creemos que pueden ser las más útiles para el equipo de profesores que participe en la elaboración de unidades didácticas. Estas tres técnicas a las que nos referimos son el diario del profesor, el cuestionario de opinión a los alumnos y las observaciones de aula.

El diario del profesor

El diario del profesor pudiéramos caracterizarlo como un documento escrito a través del cual el profesor recoge datos de su actividad profesional reflejando lo que *percibe, valora y siente* sobre la misma. Por consiguiente el diario de un profesor no describe la realidad tal cual es, sino que ofrece el punto de vista, la subjetividad de ese profesor sobre dicha realidad.

Antes de iniciar la elaboración de un diario es necesario que ese profesor junto con sus compañeros del equipo **determine para qué va a servir** el diario. Por ejemplo...

- ... para el intercambio de información entre los miembros del equipo de cómo se va desarrollando la unidad didáctica en su aula.
- ... para reconstruir personalmente la historia y proceso de trabajo que se ha seguido en la clase con esa unidad didáctica.
- ... para observar y realizar el seguimiento de ciertos alumnos.
- ... para la autoformación y reflexión del propio profesor.
- ... para tener un registro que permita la evaluación continua del rendimiento de los alumnos y del proceso de enseñanza.
- ... etc.

En función de lo anterior, el siguiente paso sería determinar **qué tipo de datos serán registrados** (es decir, determinar cuáles serán los contenidos del diario). Estos pueden ser, entre otros:

- *la clase* (las actividades realizadas, los materiales, los contenidos trabajados, los agrupamientos, incidencias de la misma, etc.);
- *los alumnos* (alguno en particular, ciertos grupos, la totalidad de miembros);
- *la evaluación* (los instrumentos y pruebas aplicados, los resultados obtenidos);
- *el diseño o planificación de la unidad* (quién lo ha elaborado, cómo son las reuniones, cuál ha sido el proceso y pasos que se han dado, cuáles son las decisiones de planificación, etc);
- *cualquier otro problema o fenómeno que interese al profesor o al equipo.*

El tercer paso consistirá en determinar **cual será el formato o estilo del diario**. Es decir, consiste en que el equipo se ponga de acuerdo en la forma en que se escribirá ese diario. En líneas generales, dos son los formatos que pueden adoptarse: bien de plantilla o ficha estandarizada o bien de relato abierto en un cuaderno personal.

- a) *La plantilla o ficha estándar* para cada sesión de clase, en la que se identifican una serie de cuestiones, siempre las mismas, que el profesor responde después de finalizar dicha sesión. Un ejemplo de este tipo de plantilla es el siguiente:

FICHA DE VALORACION DE LA SESION DE CLASE

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

docente diaria. Este tipo de formato no posee una estructura definida y repetida para cada sesión escrita. Es, en este sentido, abierto ganando en riqueza de expresiones. Aunque en su contra tiene que su posterior análisis resultará más dificultoso debido a la amalgama de contenidos e incidentes anotados.

El último paso en la utilización del diario del profesor como instrumento de investigación es el del **análisis del mismo**.

El modo de realizar dicho análisis dependerá de los pasos anteriores. Es decir, del tipo de datos o informaciones registradas, del formato del diario y de su finalidad. En líneas generales podríamos sugerir que una forma de clasificar para su análisis los datos de un diario podría hacerse en función de estas tres categorías básicas (aplicadas a un cierto tópico como pudieran ser: los alumnos, las actividades, los compañeros, los materiales, u otro cualquiera de la actividad profesional):

DESCRIPCIONES de acontecimientos, fenómenos, resultados, incidencias sobre ese tópico.

VALORACIONES O INTERPRETACIONES que el profesor realiza sobre lo anterior.

SENTIMIENTOS, AFECTOS Y ACTITUDES manifestadas sobre el tópico descrito.

En definitiva con este tipo de análisis a través del diario se llegaría a identificar el punto de vista, la percepción, la perspectiva subjetiva que el profesor posee en torno a su vida y práctica profesional, tal como se refleja en la siguiente figura

¿COMO LA VE EL PROFESOR?

Descripciones

ACTIVIDAD PROFESIONAL

¿COMO LA VALORA?

Interpretaciones

¿QUE SIENTE ANTE LA MISMA?

Sentimientos y Actitudes

Los cuestionarios de opinión de los alumnos

Los cuestionarios son un método sencillo de indagar y obtener un conocimiento fiable del punto de vista de los alumnos sobre los distintos aspectos de la enseñanza, de la clase y del

profesor. En este sentido, pudiera ser interesante y revelador para un profesor saber lo que realmente piensan y opinan los alumnos sobre la dinámica del aula.

Normalmente, bien porque no se les pide dicha opinión, o bien porque cuando se hace muchos alumnos no se atreven a darla por las consecuencias que pueden acarrearles, se desconoce el punto de vista o perspectivas de los alumnos sobre el docente y la asignatura. La realización de forma experimental de una unidad didáctica pudiera ser una oportunidad adecuada para plantearse la solicitud de la opinión de los alumnos sobre la misma.

Un buen instrumento para hacerlo es *un cuestionario de opinión*. Consta de una serie de preguntas sobre diversos aspectos de la clase ofreciéndose alternativas bien cerradas o abiertas de respuesta. El mismo siempre será anónimo, lo que puede favorecer que los alumnos se expresen con sinceridad.

Las preguntas que se formulen tienen que ser claras, sencillas, en un vocabulario comprensible para el nivel de los alumnos, nunca preguntar más de una cosa a la vez, y no deben presentarse numerosas cuestiones.

Un ejemplo de cuestionario de opinión¹² para los alumnos es el que a continuación se presenta:

<p>POR FAVOR SUBRAYA LA RESPUESTA QUE TU QUIERAS PARA CADA PREGUNTA. SI NO ESTAS SEGURO, SEÑALA LA MAS PROXIMA A LO QUE TU PIENSES</p> <p>1. <i>Cuánto te ha gustado la clase?</i> Todo Algo Nada</p> <p>2. <i>Cuánto crees que has aprendido?</i> Casi todo Algo Nada</p> <p>3. <i>Cuánto has comprendido?</i> Casi todo Algo Nada</p> <p>4. <i>Has podido conseguir los libros y la información que necesitabas?</i> Casi todo Algo Nada</p> <p>5. <i>Te han ayudado otros?</i> Mucho Poco Nada</p> <p>6. <i>Te han interrumpido otros el trabajo?</i> Mucho A veces Nada</p> <p>7. <i>Te ayudó el profesor?</i> Bastante Poco Nada</p> <p>8. <i>Cuánto ha durado la clase?</i> Demasiado Lo justo Poco</p> <p>9. <i>La clase ha resultado...</i> Interesante Aburrida</p>
--

¹² *Este cuestionario está elaborado por Roger Pols. Está recogido del libro de D. Hopkins (1989, pg. 93).*

10. *Has necesitado algo que no has encontrado?*

Si No

11. *Quién te ha ayudado?*

El profesor El grupo Otro

12. *El trabajo ha sido...*

Fácil Difícil Normal

13. *Escribe algo que te haya resultado difícil de aprender.*

14. *Escribe algo que te haya gustado especialmente de la clase.*

Otro ejemplo de cuestionario que solicita a los alumnos que valoren el desarrollo de una asignatura es el siguiente:

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ASIGNATURA

Ahora toca que seas tu quien evalúe al profesor y a la asignatura. tus respuestas servirán para que entre todos vayamos mejorando la calidad de la docencia de la misma

RECUERDA QUE ESTE CUESTIONARIO ES ANONIMO.

Consiste en que valores en la escala que a continuación se te presenta los siguientes aspectos de la asignatura (MARCA CON UNA CRUZ LA OPCION CORRESPONDIENTE)

1. Interés que te despierta la temática de la asignatura

Mucho Normal Poco Nada

2. La calidad de las exposiciones del profesor

Buena Normal Regular Mala

3. El nivel de los contenidos ofrecidos

Alto Normal Regular Bajo

4. La calidad de los documentos y materiales trabajados

Buena Normal Regular Baja

5. La amabilidad de las clases

Mucha Normal Regular Nada

6. Interés del profesor por la asignatura y por los alumnos

Mucho Normal Poco Nada

7. Grado de satisfacción tuya con la marcha de la asignatura

Alto Normal Regular Bajo

8. Grado, en que percibes, que tus compañeros valoran el desarrollo de la asignatura

Alto Normal Regular Bajo

9. Valoración de las actividades realizadas en clase

Alto Normal Regular Bajo

10. La participación, en general, de los alumnos

Alto Normal Regular Bajo

CONTESTA EN LA PARTE DE ATRAS DE ESTA HOJA:

12. Qué aspecto/s consideras como lo MEJOR de la asignatura?

13. Qué aspecto/s consideras como lo PEOR de la asignatura?

Lógicamente este tipo de cuestionarios debieran ser aplicados en aquellos niveles educativos en que la madurez de los alumnos lo permitan (es decir, difícilmente se pueden utilizar en educación infantil o en ciclo inicial, aunque existen cuestionarios que en vez de ofrecer alternativas de respuesta en forma verbal, lo hacen mediante dibujos).

Los resultados que se obtengan en el cuestionario sería conveniente que el profesor los presentase a sus alumnos de forma tal que alrededor de los mismos se establezca un diálogo en la clase valorando dichos resultados, explicando los alumnos porqué dieron tales respuestas, identificando entre todos los aspectos de la clase mejores y peores y proponiendo soluciones para el futuro.

La observación en el aula

La observación de las situaciones, conductas, actividades, comportamientos o fenómenos que suceden en el aula es una de las técnicas más utilizadas y útiles en la investigación educativa y en la formación de profesores. Esta técnica permite conocer fielmente al observador cuál es el proceso de enseñanza que se desarrolla en un aula, las actividades que se realizan, los comportamientos y respuestas que dan los alumnos a las mismas, la conducta docente, el clima de relaciones de la clase, los materiales utilizados, etc.

Por esta razón es un método de trabajo que pudiera resultar muy útil a un equipo de profesores que desarrolle la experimentación de una unidad didáctica. Por una parte serviría para que un profesor aprenda o conozca cómo un compañero se enfrenta y resuelve las distintas situaciones problemáticas que se plantean en la puesta en práctica de la unidad diseñada. Y por otra, serviría para contrastar y debatir lo sucedido en clase entre el profesor de aula y el profesor u otro agente que haya hecho la observación.

Somos conscientes de la enormes dificultades para poder aplicar esta técnica. Bien porque los profesores no pueden abandonar su aula para ir a la de otro compañero, bien porque al no existir tradición y costumbre de que alguien nos esté observando muchos profesores son reacios a que en su clase esté otra persona ajena a la misma.

Sin embargo es necesario destacar aquí los beneficios de la utilización de esta técnica para el trabajo en grupo. En este sentido es necesario dejar bien claro que la finalidad de la observación no es "examinar" o "inspeccionar" el quehacer o profesionalidad del profesor observado. La observación debiera emplearse o bien para que un profesor aprenda de otro cómo desarrollar ciertos aspectos o actividades de clase, o bien que utilice como una estrategia para la discusión y reflexión colaborativa entre docentes.

Escudero (s.f. a) enfatiza la ventajas que puede tener en el desarrollo profesional de los profesores lo que denomina como **observación mútua**. En palabras suyas la describe del siguiente modo:

"Se trata de observación, por ejemplo, entre dos compañeros, si puede ser, además, amigos y con la finalidad de ayuda mútua, no de inspección, para percatarse de qué pasa en el aula de cada uno y qué cosas pueden ocurrírseos a partir de ahí para mejorarlo. Es pues, observación próxima, amistosa, discreta, en algún modo reservada y además motivada por deseos y propósitos de mejora" (p.20).

Siguiendo a este mismo autor, éste recomienda que un grupo de profesores que quieran realizar observaciones de sus clases tendrían que proceder siguiendo los siguientes pasos.

1) Escoger a un compañero para la observación y apoyo mútuo.

El criterio fundamental para ello es que cada pareja de observadores esté formada por profesores que tengan entre sí suficiente confianza de modo que su relación sea lo más cordial, amistosa y colaborativa posible. Toda observación mútua exigirá siempre como condición necesaria el respeto, la intimidad y la confidencialidad de lo observado.

2) Establecer criterios compartidos para realizar la observación.

Este paso equivale a que se determine conjuntamente qué aspectos, dimensiones o fenómenos de la clase serán observados por el compañero. Un procedimiento para ello puede ser el siguiente:

- a) Cada uno (tanto observador como profesor observado) haría una lista de qué aspectos de la enseñanza cree que debieran ser observados de modo particular.
- b) Posteriormente se discuten las propuestas individuales hasta llegar al acuerdo o consenso de qué dimensiones específicas de la enseñanza serán objeto de observación.
- c) Una vez acordados los criterios oportunos será conveniente que se precisen y operativicen lo máximo posible.
- d) Es recomendable no caer en la exhaustividad de criterios para no perderse, sino

centrarse en cuatro o cinco que tengan relevancia y utilidad con respecto a la finalidad de la observación.

e) Habría que concretar los tiempos, la forma en que se hará la observación, el tipo de información que se presentará en las reuniones del equipo, etc., es decir, las condiciones y formas en que la observación se va a llevar a cabo.

3i La autoevaluación por cada compañero de observación.

Esta autoevaluación consiste en que cada miembro del equipo piense en su clase desde los criterios anteriormente identificados. Es decir que describa y valore cómo funciona su enseñanza según dichos criterios.

4i Recogida de las opiniones de los alumnos.

A partir de los criterios establecidos, o sólo en aquellos que se estime oportuno, se podría confeccionar un cuestionario de opinión para que sea contestado por los alumnos, tal como sugerimos anteriormente.

5i La realización de la observación por el compañero.

En primer lugar como ya indicamos la realización de observaciones por parte de un profesor a otro tropieza con un primer problema: la no disponibilidad de tiempo para ausentarse de su propia clase para observar la de un compañero. Aquí habría que establecer soluciones imaginativas en el interior del centro de modo que pudieran existir segmentos de tiempo (de una o dos horas) que posibilitasen que el observador se ausentara de su clase para asistir a otra. Ello exige nuevos modos de autoorganización interna del centro.

El segundo problema hace referencia a los procedimientos para realizar la observación. En este sentido existen diferentes instrumentos para registrar los datos mientras se observa. Básicamente existen dos grandes formas o modelos de hacerlo: la observación con un sistema de categorías y/o plantilla, y la observación abierta en la que se registran los datos a modo de relato o narración de lo que va sucediendo en el aula¹³. Un tipo u otro de registro tiene sus ventajas e inconvenientes, que ahora no vamos a describir.

Lo que sí queremos destacar es que lo relevante de una buena observación consiste en que le observador recoja aquel tipo de datos que anteriormente fueron identificados como criterios, y que este registro sea lo más completo y organizado posible de modo tal que posteriormente pueda realizarse una reconstrucción fidedigna y no distorsionada de lo sucedido en el aula.

6i El análisis de los datos.

Si se han dado adecuadamente los pasos anteriores, el equipo dispone de tres fuentes

¹³ *En el anexo final de este trabajo se presentan distintas categorías de observación que pueden ser utilizadas como indicadores para la recogida de los datos de la observación.*

de datos: la autoevaluación, el cuestionario de los alumnos y la observación. La finalidad del análisis consiste en identificar las coincidencias y discrepancias de los datos de las tres fuentes. Es decir, el equipo intentará describir el proceso de enseñanza del profesor observado según los criterios identificados y apoyándose en la información aportada por las tres fuentes señaladas de datos..

Para hacerlo con un cierto orden, pudiera comenzarse intentando primero *describir* lo que ha sucedido, luego se intentará *valorarlo* y finalmente se propondrán posibles *alternativas de mejora*.

7i Planificar acciones o alternativas de mejora.

Se trata en definitiva de elaborar un nuevo plan de trabajo para desarrollar con los alumnos a partir de la identificación de aquellos aspectos de la enseñanza valorados en el punto anterior como deficientes o susceptibles de ser mejorados.

8i Compartir el proceso y resultados de la observación con otros compañeros.

Si cada pareja desarrolló todo el proceso de observación que hemos descrito será conveniente que esta actividad sea compartida con los compañeros del equipo o grupo. La forma de transmitir o presentar esta información tendrá que ser consensuada en el seno del equipo. Esta información podría estructurarse de tal modo que de cuenta de.

- los criterios que cada pareja estableció en su momento para poder realizar la observación;
- los resultados obtenidos en las autoevaluaciones, los cuestionarios y de las respectivas observaciones;
- las propuestas de mejora o conclusiones a las que ha llegado cada pareja respecto a lo anterior.

Este proceso de trabajo para la realización de observaciones mediante parejas de profesores, tal como nos lo sugiere Escudero, insistimos que requiere por una parte de una actitud abierta por parte de los profesores participantes, y por otra de la disponibilidad de ciertas condiciones de trabajo (sobre todo tiempo y apoyo del resto de compañeros del centro). Sin embargo, creemos, que esta propuesta en un modo que no sólo permitirá a cada profesor a ser más consciente de su propio proceso de enseñanza, sino y sobre todo le ayudará a identificar soluciones de mejora de su quehacer profesional, a la vez que favorece y potencia un clima de colaboración entre docentes fundamental y necesario en todo proceso de mejora e innovación de la educación.

En síntesis, la observación es una técnica que permite acceder a los acontecimientos y conductas que se desarrollan en una aula y que, contrastadas con los diarios del profesor y con los cuestionarios de los alumnos, permite una reconstrucción completa de la realidad observada.

Ahora bien, realizar una observación no consiste sin más en introducirse en un aula de un compañero, es necesario planificar y organizar todas las tareas que implica.

En este sentido, y para finalizar esta breve caracterización sobre la técnica de la observación, voy a presentar las sugerencias que realiza Spradley (1980) en torno a qué decisiones deben ser planificadas antes de la realización de observaciones.

DECISIONES PREVIAS PARA LA REALIZACION DE OBSERVACIONES

(a). cual es la pregunta o problema de estudio?

(b). que lugar o grupo va a ser observado?

(c). que aspecto/s de la realidad van a ser observados del grupo?

(La interacción niños-niñas, las explicaciones del profesor, el uso de recursos, las tareas de los alumnos, ...)

(d). que instrumento/s van a emplearse para registrar los datos observados? (Relato, escala, grabación en video,...)

(e). como va a realizarse la observación? (Donde situarse, cuantos observadores, en que orden se utilizaran los instrumentos, tiempo de la observación)

(f). quien o que sera el sujeto u objeto de observación? (Un individuo específico, la totalidad del grupo, un tipo de conducta, una estrategia, ...)

(g). cual es el procedimiento de análisis de los datos mas adecuado al tipo de pregunta formulado y a los datos obtenidos?

(h). cual es la forma mas apropiada para presentar los datos e información extraída de la observación? (Descripción verbal, representación gráfica)

4.3 ANALIZAR, VALORAR Y EXTRAER CONCLUSIONES

Todo el cúmulo de datos e informaciones recogidos requiere, por parte, del profesor o equipo una revisión y organización de los mismos. Cada tipo de datos exigirá un procedimiento de análisis específico. Por ejemplo, un cuestionario de opinión de los alumnos (si éste ha sido elaborado con preguntas cerradas) necesitará un pequeño análisis estadístico de porcentajes y medias de las respuestas. Por el contrario, los datos de un diario del profesor (de carácter más cualitativo) requiere un análisis de naturaleza interpretativa sobre sus contenidos. Sobre esto ya hemos realizado algunas orientaciones sobre cómo analizar los datos obtenidos por cada instrumento.

Lo importante es que en función de todos los datos disponibles, se agrupe la información poseída respecto a las tres fases de enseñanza que configuran toda unidad didáctica: PLANIFICACION, DESARROLLO EN AULA, EVALUACION. Con ello se pretende describir lo que se ha hecho en cada fase del proyecto. Es decir, se procurará cotejar toda la información disponible desde distintas fuentes identificando las coincidencias y los

puntos de desacuerdo, para a partir de ahí realizar una reconstrucción de todos los procesos, pasos y resultados obtenidos en la totalidad de la experiencia realizada.

De poco valdría toda la información anterior (básicamente de naturaleza descriptiva) si no se reflexiona sobre la misma. Y reflexionar equivale a pensar por qué se ha planificado dicha unidad, con qué finalidad, enjuiciar y valorar el modo en que se ha enseñado, los logros conseguidos, y sobre todo extraer consecuencias para el futuro. Es decir, plantearse cuestiones como:

- ¿qué aspectos deben ser cambiados para las próximas unidades que se elaboren?;
- ¿en el caso de volver a enseñar la misma unidad didáctica, qué debería ser modificado para mejorarla?;
- ¿qué ha aportado profesionalmente a cada profesor y a la totalidad del equipo la realización de esta experiencia?;
- ¿qué han aprendido alumnos en la experiencia?;
- ¿qué sugerencias se ofrecen a aquellos otros profesores que quieran enseñar la misma unidad en otros contextos?;
- etc.

Este es el momento crucial de la revisión de la experiencia de haber elaborado una unidad didáctica, y el que puede aportar nuevo conocimiento al profesor implicado. Alguién afirmó que el ser humano aprende no porque tenga experiencias vitales (esto también le ocurre a los animales), sino porque se reflexiona y se extraen consecuencias de dichas experiencias. De modo similar, ocurre en enseñanza. Lo que facilita y potencia del desarrollo profesional no son los años de experiencia enseñando, sino lo que uno va aprendiendo en torno a esa experiencia. Y sólo se aprende pensando, reflexionando, valorando cada experiencia docente de trabajo.

En definitiva, como sugiere Escudero (s.f. b) la evaluación de un proyecto o experiencia¹⁴ consistiría en abordar la reflexión sobre cuatro ámbitos o dimensiones:

LO REALIZADO Y SU INCIDENCIA EN EL AULA

**PROPUESTAS Y SUGERENCIAS
PARA MEJORAR**

EVALUACION

**DISPOSICION, INTERES
ACTITUD PARA SEGUIR
Y PROFUNDIZAR EN
PROYECTOS FUTUROS**

¹⁴ *Su propuesta se centra en la evaluación de los procesos y resultados de proyectos abordados a nivel de centro educativa, aunque son perfectamente trasladables a la evaluación de experiencias de unidades didácticas abordadas por grupos de profesores.*

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

RECURSOS DISPONIBLES, MATERIALES
Y HUMANOS

Capítulo III:

LA ELABORACION DE INFORMES: TRANSFORMANDO UNA EXPE- RIENCIA DE AULA EN MATERIAL CURRICULAR DE APOYO

1. QUÉ ES Y POR QUÉ REDACTAR UN INFORME DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA EXPERIMENTADA?

Elaborar un informe de una unidad didáctica es comunicar por escrito tanto el proceso que se ha seguido para planificar, desarrollar y evaluar dicha unidad, como la descripción y valoración de los productos y resultados obtenidos (el diseño curricular de la unidad, materiales empleados, dificultades, logros, etc.). En definitiva, realizar el informe es poner por escrito los resultados, valoraciones y conclusiones de la evaluación de la unidad didáctica.

Un informe, consiguientemente, es un documento escrito a través del cual se reconstruye, revisa y analiza tanto el proceso como productos desarrollados en torno a la experiencia que ha supuesto elaborar la unidad didáctica.

Es fundamentalmente una tarea de autoevaluación individual del profesor así como de la totalidad del equipo que persigue dos propósitos:

- (a) que el profesor y el equipo tomen conciencia, reflexionen y valoren cuál ha sido su proceso de trabajo y consecuencias del mismo; y
- (b) comuniquen a otros profesionales educativos su experiencia pedagógica.

La revisión y reconstrucción de la práctica profesional es una tarea a la que tradicionalmente en nuestro sistema educativo se le ha prestado muy poca atención. Realizarla actualmente, exige de los profesores un alto esfuerzo intelectual, laboral y personal que dificulta enormemente cumplimentarla acertadamente. Ni en los centros se han habilitado condiciones de trabajo para desempeñarla (ausencia de tiempo disponible, falta de despachos o lugares para ello, reuniones y clima reflexivo entre docentes), ni se ha motivado y apoyado al profesorado para realizar dichas autorevisiones, ni se le ha formado para desempeñar adecuadamente esta tarea.

La relevancia que tiene este proceso autoevaluativo es de primer orden. Ningún profesional puede plantearse la mejora de su trabajo sin analizar qué es lo que enseña, cómo lo enseña, qué logra, donde se encuentran sus puntos débiles, problemas que se encuentra, materiales utilizados, etc. En torno a este supuesto ya hemos ofrecido, a lo largo del presente documento, numerosos argumentos para justificarla.

Esta es fundamentalmente la primera utilidad de la realización de informes: **ayudar al profesor a ser consciente de su propia profesionalidad**. Es básicamente una estrategia de desarrollo y mejora de las tareas docentes, de perfeccionamiento profesional.

Pero, como anteriormente hemos indicado, también es **una estrategia para el intercambio profesional, para la difusión y conocimiento de las experiencias pedagógicas que se realizan en las aulas**. Nadie puede comunicar acertadamente, si previamente no organiza y sistematiza dicha experiencia y la traslada a un documento elaborado con dicha finalidad.

Esto último nos conduce al problema de tener que identificar qué características y rasgos

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

debiera asumir todo material curricular dirigido a los profesores de modo tal que permita comunicar con éxito las experiencias realizadas por otros docentes.

2. QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBIERA PRESENTAR UN INFORME PARA QUE SEA UN MATERIAL CURRICULAR COMPRENSIBLE Y ÚTIL PARA OTROS PROFESORES?

Antes de presentar la propuesta de un formato o modelo de informe final es necesario indicar que no existe un estándar o patrón formal universalmente aceptado para la presentación de un informe o memoria sobre una unidad didáctica.

Lo importante a la hora de redactar, es querer y lograr "comunicar". Este es el elemento clave y la característica fundamental de todo informe: que quien lo lea comprenda lo que allí se ha querido decir. A veces ocurre, que bien por redactar en un estilo enfarragoso, por no tener las ideas claras, o porque quien escribe ha dado por supuesto que su posible lector tiene el mismo conocimiento que él, el informe es ilegible, incomprensible, y el lector no se entera en qué ha consistido la unidad didáctica experimentada.

Por esa razón uno debe de tener claro que no escribe para sí mismo, sino para que alguien lo lea.

Pero, también es cierto, que si el lenguaje, estilo, forma narrativa de lo escrito es fundamental para una buena comunicación, también lo es el formato o estructura que adopte el proyecto para comunicar sus características.

Según se opte por un tipo u otro de formato, el informe será de una u otra naturaleza. Es decir, si el informe se organiza meramente como una presentación y descripción del diseño o planificación de la unidad (tal como ocurre en ciertas ejemplificaciones de unidades didácticas ya publicadas) no se recogerá todo el conjunto de fenómenos, actividades y productos realizados.

Antes de realizar una propuesta concreta de cómo transformar una experiencia pedagógica realizada por profesores en un informe quisiera detenerme en presentar las sugerencias que cierta autora anglosajona Harris (1983, 1986) ha realizado respecto a las características que debiera asumir todo material curricular de apoyo a las innovaciones (más específicamente esta autora habla de 'guías curriculares') para lograr que el mismo sea útil y comprensible por el profesorado. Estas orientaciones de Harris nos servirán como marco de referencia teórico para fundamentar la propuesta que posteriormente realizaré de un formato o modelo de presentación de experiencias pedagógicas.

La idea central de Harris es que este tipo de documentos debieran ser escritos combinando tres tipos de discursos:

Un *discurso persuasivo*, que persiguiría motivar, convencer y estimular al profesorado a adherirse y adoptar un nuevo proyecto, programa o experiencia innovadora. Es un discurso caracterizado por los eslogans y que ofrece la retórica verbal caracterizadora de ese proyecto ("metodología activa", "estudio del entorno", "aprendizaje por descubrimiento", "autonomía de los centros", etc.). Es un discurso caracterizado por frases breves que expresan posiciones ideológicas y metas generales sobre la educación.

Es un discurso limitado por la ambigüedad de tales eslogans (es decir, pueden existir en los lectores distintas interpretaciones sobre lo que es 'metodología activa' o 'estudio del entorno' distintas de los autores de la experiencia). Asimismo es un tipo de discurso que no ofrece sugerencias de cómo operativizar en la práctica del aula dichos principios ideológicos. Sin embargo, es un discurso necesario en el sentido de que motiva y estimula al lector a adherirse a la filosofía que rodea dicha experiencia o proyecto innovador ya que dichos eslogans le dan las señas de identidad simbólicas al mismo.

Un *discurso descriptivo*, que persigue ofrecer representaciones de cómo se desarrolla ese proyecto en la práctica, en las aulas. Este discurso se caracteriza porque presenta ejemplos de clases de profesores reales.

Por tanto es un discurso operativo que muestra la práctica de enseñanza por lo que es útil para ilustrar o ejemplificar en términos de acción las ideas, teorías o estrategias que configuran un proyecto pedagógico.

Este discurso para que sea comprensible debe ser expresado en términos familiares de los lectores, debe ofrecer toda la información necesaria para que el lector sea capaz de captar los rasgos específicos del contexto donde se ha desarrollado, debe identificar qué aspectos de la experiencia descrita pudieran ser generalizados a otras situaciones y debiera ofrecer ejemplificaciones diversas, coincidentes en una misma fundamentación, pero divergentes en su desarrollo práctico.

Un *discurso teórico* que persigue comunicar los principios teóricos que dan sentido y justifican los ejemplos y experiencias prácticos. Pretende facilitar al profesor la comprensión racional sobre los principios teóricos, dimensiones y procesos del curriculum implicados en el proyecto o programa presentado.

Este discurso fundamentalmente debiera ofrecer el análisis teórico y reflexivo de los ejemplos prácticos anteriormente ofrecidos por el discurso descriptivo. El discurso teórico no debiera concebir la teoría como algo al margen de la práctica, sino precisamente como una conceptualización extraída de la misma, de tal modo que explicita los fundamentos y justificaciones de las prácticas realizadas.

Esta propuesta de Harris, que en principio puede parecer que es ajena a la tarea de redactar

informes de unidades didácticas, nos ofrece un marco de referencia para justificar la propuesta que posteriormente ofreceremos.

Como hemos indicado los tres tipos de discursos nos sirve de punto de referencia teórico para derivar los rasgos que deben tener los informes y consiguientemente el modelo o formato de redacción de los mismos.

En función de los discursos identificado por Harris en todo material curricular de apoyo, podríamos inferir que las características generales que debieran presentar los informes de unidades didácticas pudieran sintetizarse en lo siguiente:

1. La presentación de las experiencias o unidades realizadas podríar servir para demostrar a otros compañeros docentes que enseñar siguiendo los principios y metodologías innovadoras no es una quimera. El mero hecho de presentar experiencias reales de aula se demuestra que la renovación existe, que es posible, que trabajar con los alumnos a través de una metodología activa, utilizando recursos variados, investigando el entorno, ...es factible, deseable y en la mayoría de los casos reconfortante profesionalmente.
2. Las experiencias deben ilustrar en términos de actividad docente lo que hay que hacer en el aula para desarrollar dichos principios. Los informes tienen que representar "sketchs" de clases reales, describir cómo determinado profesor trabaja con sus alumnos enseñando ciertas cosas. La mejor forma de convencer y mostrar a un profesor cómo hay que enseñar es que éste último asista al aula de un compañero y vea como trabaja. Los informes deben ser una especie de sucedáneo verbal de la realidad de la realidad del aula que ofrezcan al lector una experiencia vicaria del trabajo docente en una perspectiva renovadora.
3. Los informes deben contextualizar la experiencia. Es importante insistir en el hecho de que los desarrollos de enseñanza no pueden ser estándares para todos los alumnos y entornos. La enseñanza es siempre un proceso contextualizado, condicionado por el marco socioambiental de los alumnos, por las características y dinámicas del centro educativo, por el tipo de relaciones entre profesor y alumnos y entre éstos. Por esta razón la descripción de la experiencia tiene que dar cuenta del contexto bajo el cual ocurrió. Esta contextualización significa explicitar:
 - La contextualización del entorno de los alumnos y la clase. Es decir, identificar las características del ambiente en que se desenvuelven los alumnos que han seguido la experiencia y del propio centro y aula.
 - La contextualización curricular de la experiencia. Con ello nos referimos a que la experiencia de desarrollo de una unidad didáctica se integra dentro de una planificación más amplia: la planificación anual de la asignatura que haya realizado el profesor, que a su vez debe estar integrada dentro del proyecto

educativo y curricular del centro, a la vez que en relación con los Diseños Curriculares. Por tanto, debemos establecer la correspondencia de la unidad experimentada con la programación anual del profesor, con el proyecto educativo y curricular del centro (si lo hubiere), y lógicamente la relación de dicha unidad con los DCB del área.

En definitiva, habría que dejar muy claro a los lectores que la descripción de una experiencia hecha por profesores nunca puede ser aplicada mecánicamente a otra situación o contexto de clase. No se puede imitar irreflexivamente lo que han hecho otros compañeros, ya que lo que a ellos les ha dado resultado, seguramente con otros alumnos y en otras circunstancias no ocurra lo mismo.

4. El informe de la experiencia no debiera sólo describir cómo un determinado profesor o equipo ha diseñado, desarrollado y evaluado una unidad didáctica. Con esto se consigue ejemplificar prácticas docentes, pero no se logra justificar si tales prácticas son adecuadas ni se ofrecen argumentos teóricos que avalen y den sentido a las mismas. Es necesario ofrecer valoraciones e interpretaciones de las descripciones de las experiencias. En buena lógica los criterios para realizar dichos análisis e interpretaciones en torno a la práctica de un profesor deben apoyarse por una parte en los Diseños Curriculares de la Reforma y en el Proyecto Curricular del Centro y por otra en la teoría y principios psicodidácticos.

Este esfuerzo analítico, reflexivo en torno a la experiencia debe constituirse en parte integrante del informe. Con ello lograremos:

- (a) ofrecer argumentos pedagógicos para que el profesor que lea la descripción de la experiencia conozca qué subyace a la misma y cómo se justifica teóricamente;
- (b) podremos sugerir que lo importante de una experiencia no es copiar y aplicar mecánicamente las actividades que en la misma se ejemplifiquen, lo importante es conocer el modelo pedagógico que la inspira y adecuarlo a las circunstancias particulares de cada profesor;
- (c) ofrecer orientaciones generales de cómo pueden los profesores de otros contextos adaptar algunos aspectos de la experiencia (bien objetivos, bien contenidos, bien actividades, ...) a sus necesidades y circunstancias.

Como pueden observar estos cuatro rasgos generales de los informes de las experiencias están derivados de las recomendaciones de Harris sobre los discursos que deben integrarse en un material curricular de apoyo a profesores. El primer rasgo persigue persuadir, motivar. El segundo y tercero, describir la experiencia, y el cuarto ofertar la justificación y apoyatura teórica que avala la experiencia.

3. PROPUESTA DE UN FORMATO PARA LA REDACCION DE INFORMES SOBRE UNIDADES DIDACTICAS U OTRAS EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

Llegados a este punto, y en función de lo que acabamos de exponer, estamos en condiciones de proponer un modelo o formato de redacción y presentación de informes sobre experiencias realizadas en torno a unidades didácticas u otros proyectos de innovación educativa.

Al igual que ocurre con todo propuesta, considero, que no debiera entenderse el formato ofrecido como un modelo cerrado e inflexible. Más bien creo que el mismo debiera ser reinterpretado y reformulado por cada equipo de profesores o profesor individual adecuándolo a las características específicas de la unidad o proyecto experimentado.

Sin embargo a pesar de la flexibilidad a la que aludimos, también consideramos que deben existir unos mínimos común denominadores para todos los informes que se elaboren. Estos **mínimos** pueden ser los siguientes:

- * ***El informe tiene que dar cuenta de las tres fases de enseñanza desarrolladas en toda unidad didáctica (diseño, desarrollo y evaluación).***

Con esto aludimos que el informe no es una mera presentación de la planificación o diseño curricular de dicha unidad o proyecto, sino que en el mismo debe incluirse información de cómo se ha desarrollado en el aula y cómo éste ha sido evaluado. Muchas veces tiende a confundirse el informe de una experiencia pedagógica con el diseño curricular de la misma. A todas luces esto resultará en un informe incompleto de la experiencia. Por tanto, en todo informe debe incluirse: el **diseño curricular** de la unidad didáctica, su **desarrollo** en el aula y la **evaluación** de la misma.

- * ***En todo informe debe incluirse tanto el proceso desarrollado para lograr un producto, como la presentación de dichos productos.***

Es decir, en consonancia con el punto anterior, en el informe no sólo se incluirá la planificación realizada, sino también los pasos, procedimientos y modo en que la misma se ha diseñado. Lo mismo podemos decir con respecto a su desarrollo en el aula y a su evaluación: en el informe no sólo se dará cuenta de los resultados obtenidos enseñando dicha unidad didáctica, sino también del proceso seguido tanto en clase como en la evaluación.

- * ***Todo informe debe incluir tanto la descripción de lo realizado como su valoración.***

Por todas las razones que anteriormente hemos indicado el informe no sólo es un documento a modo de acta notarial que describe la planificación, desarrollo y evaluación de la unidad. Debe incluir también la interpretación y valoración del profesor y equipo sobre cómo ha funcionado esa unidad, qué le ha supuesto a él y a sus alumnos, en qué medida

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

ha sido exitosa, etc. Es decir, el informe debe combinar un estilo descriptivo de cada fase de la enseñanza con un estilo valorativo, reflexivo de lo acontecido en cada una de ellas.

En síntesis, todo informe de una experiencia pedagógica realizada por profesores tendría que presentar las siguientes características básicas:

- a) Dar cuenta tanto del **proceso** como **productos y resultados** de cada una de las fases de enseñanza: **diseño, desarrollo, y evaluación.**
- b) Combinar en cada fase de la enseñanza la **descripción** de lo realizado con la **valoración o reflexión** de lo hecho.
- c) Extraer conclusiones finales de la experiencia que expliciten las consecuencias que ha tenido para la mejora de la profesionalidad del profesor y del equipo, así como ofrecer sugerencias para la generalización la experiencia en otros contextos.

El formato o modelo de informe que ofrecemos a continuación tiene una funcionalidad orientativa, sugeridora de todos aquellos aspectos, rasgos, incidencias, fenómenos que, desde nuestro punto de vista, consideramos debieran ser incluidos en un informe de cualquier experiencia pedagógica.

Hemos identificado en el mismo nueve apartados: datos de identificación; justificación de la unidad didáctica, proyecto o experiencia; contextualización; diseño curricular; desarrollo en el aula; evaluación; conclusiones y sugerencias; bibliografía y anexos.

El esquema para el desarrollo interno de cada apartado ha sido realizado a modo de cuestiones que puedan facilitar identificar la información que debiera ser incluida en cada uno de los mismos. Dichas cuestiones son orientativas, no prescriptivas. Es decir, **necesariamente no debieran seguirse al pie de la letra, y contestarlas como si fuera un formulario.** Esto está totalmente alejado de nuestra intención al incluirlas. Pretenden solamente guiar u orientar a cada profesor y al equipo tanto en el proceso de desarrollo escrito de cada apartado como en la identificación de aquellos aspectos de la experiencia que debieran ser narrados.

Hemos pretendido desarrollar lo más exhaustivamente posible cada apartado con el mayor número de preguntas. La intención es dar cuenta de todos los posibles aspectos o fenómenos que puedan ser incluidos en los mismos. Seguramente para narrar ciertas experiencias sean insuficientes, y para otras sobren. El conocimiento y buen criterio de cada equipo o profesor tendrá que decidir qué cuestiones de las que hemos listado son las necesarias e idóneas para una adecuada comunicación escrita de la unidad, proyecto o experiencia pedagógica realizada.

FORMATO DE PRESENTACION DE UN INFORME SOBRE UN UNIDAD DIDACTICA

ESQUEMA BASICO DEL INFORME

O. DATOS DE IDENTIFICACION

I. JUSTIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA O EXPERIENCIA PEDAGOGICA

II. CONTEXTUALIZACION

III. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD DIDACTICA

a) Descripción del proceso de diseño o elaboración

b) Presentación del diseño curricular:

- . Objetivos***
- . Contenidos***
- . Metodología***
- . Evaluación***
- . Temporalización***

c) Valoración de la fase de diseño

IV. EL DESARROLLO EN EL AULA DE LA UNIDAD

a) Descripción del proceso de desarrollo de la unidad en el aula

b) Valoración del desarrollo de la unidad

V. LA EVALUACION DE LA UNIDAD

a) La evaluación de los alumnos

b) La evaluación del proceso de elaboración la unidad

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

ESQUEMA DESARROLLADO DEL INFORME

O. DATOS DE IDENTIFICACION

Título de la Unidad Didáctica.

Autor/es.

Area o Materia, nivel educativo y ciclo

Centros y Localidades en la que se ha desarrollado

I. JUSTIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA

.Por qué ha sido seleccionada?

.Qué se pretende con la misma?

.Por qué se ha realizado en grupo?. Qué características presenta el mismo?

II. CONTEXTUALIZACION

.En qué periodo o momento del curso ha sido desarrollada?

.Qué relación mantiene esta unidad con el resto de la programación y desarrollo de la asignatura?

.Qué coordinación ha existido entre el equipo y sus correspondientes Dpto. o Seminario del área o nivel educativo de sus centros?

.Qué características específicas presenta la clase o grupo en el que se ha desarrollado?

.Qué otras incidencias serían necesario destacar en torno a la elaboración y puesta en práctica de la unidad?

III. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIDAD DIDACTICA

a) Descripción del proceso de diseño

.Quién o quiénes han participado (y para qué tareas) durante la planificación o diseño de la unidad?

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

- . *Cuándo, en qué momentos fue realizado el diseño?. Cuánto tiempo duró la planificación?*
- . *Cuáles fueron las mayores dificultades y problemas para realizar el diseño?. Cómo fueron resueltos?*
- . *Qué materiales, personas, recursos fueron utilizados como fuente de consulta o de apoyo para el diseño?*
- . *Cómo se ha hecho la planificación? (a partir de qué elemento de enseñanza se empezó: bien objetivos, bien contenidos, bien materiales, etc.?, cómo se integraron unos con otros?)*
- . *Qué tipo de revisiones o reelaboraciones se realizaron sobre el diseño a medida que éste era puesta en práctica en el aula?*
- . *Cuándo y cómo se realizaron dichas revisiones?*

b) Presentación del diseño curricular de la unidad

1. Objetivos

- . *Qué se pretende que aprendan los alumnos?*
- . *Qué relación mantienen los objetivos de esta unidad con los del Diseños Curriculares del área y etapa y con el Proyecto Curricular de Centro (si lo hubiera)?*

2. Contenidos

- . *Cuáles son los tipos de contenidos seleccionados?*
- . *Cuál es la organización (secuencia y estructura) de los contenidos?*
- . *Qué relación mantienen con los bloques temáticos de los Diseños Curriculares del área o materia?*

3. Metodología

- . *Cuáles son los principios y características relevantes de la metodología de enseñanza?*
- . *Cual es el modelo didáctico o de trabajo en el aula utilizado?*
- . *Qué actividades se han seleccionado y en qué secuencia?*

- . *Qué medios y materiales han sido seleccionados/elaborados para desarrollar las actividades?*
- . *Cuáles son los modos de agrupar a los alumnos en las actividades?*

4. Evaluación

- . *Cómo se concibe la evaluación de los alumnos?*
- . *Qué aspectos y aprendizajes serán evaluados?*
- . *Con qué instrumentos o técnicas se realizará la evaluación?*
- . *En qué momento/s del desarrollo de la unidad se realizará la evaluación?*

5. Temporalización

- . *Qué previsión de sesiones de clase y tiempo se ha planificado?*

c) Valoración de la fase de diseño o planificación de la unidad

IV. EL DESARROLLO EN EL AULA DE LA UNIDAD

a) Descripción del proceso de desarrollo de la unidad en el aula

Realizar una narración síntesis de cómo fueron las sesiones de clase con los alumnos. Puede realizarse sesión a sesión, o bien en conjunto.

En esta descripción sería interesante dar cuenta de:

- .Cómo estaba organizada la clase?*
- .Cómo se distribuyó el tiempo?*
- .Qué contenidos se trabajaron?*
- .Qué actividades fueron desarrolladas?*
- .Qué materiales se utilizaron?*
- .Cómo se agruparon los alumnos?*
- .Cual fue el papel del profesor*
- .Cuál fue la implicación de los alumnos en la clase?*
- .Como se desarrollaron las relaciones interpersonales entre el profesor-alumnos y los alumnos entre sí?*
- .Qué otras incidencias fueron destacables?*

b) Valoración del desarrollo de la unidad en el aula

.En qué medida lo desarrollado en el aula se ha ajustado a la planificación realizada?

- .Cuáles fueron los problemas más destacables que se encontró cada profesor en su clase?.*
- .Cómo los solucionó?*

V. LA EVALUACION DE LA UNIDAD

a) La evaluación de los alumnos

- .Qué aspectos y aprendizajes fueron evaluados?*
- .Qué instrumentos o técnicas se emplearon?*
- .En qué momento/s se realizó la evaluación de los alumnos?*
- .Cuáles son los resultados más destacables de los aprendizajes de los alumnos?*

b) La evaluación del proceso de elaboración de la unidad

- .Qué instrumentos han sido utilizados para recoger datos sobre la elaboración y aplicación del proyecto (diarios, encuestas, actas, etc.)?*

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

- . *Cómo se han sistematizado y analizado dichos datos?*
- . *Cuáles son los resultados más destacables en torno a:*
 - *el proceso seguido en la planificación*
 - *el tipo de planificación escrita realizada*
 - *a la metodología desarrollada en clase*
 - *a la motivación e implicación de los alumnos en el proyecto*
 - *a las aportaciones profesionales de esta experiencia?*

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

- . *Qué ha aprendido o qué le ha aportado a cada profesor y al equipo en conjunto la realización de esta experiencia?*
- . *Qué aspectos han sido los más positivos y los más negativos de esta experiencia?*
- . *Qué cambios o modificaciones en el modo de planificar, enseñar y evaluar habituales he tenido que realizar cada profesor para elaborar y desarrollar esta unidad didáctica o experiencia?*
- . *Cuáles han sido los aspectos o dimensiones más innovadoras de la unidad experimentada?*
- . *Si se volviera a diseñar y desarrollar este mismo proyecto o unidad didáctica, qué se cambiaría del mismo?*
- . *En qué medida puede resultarle útil a otros compañeros?. Es generalizable?*
- . *En qué medida, esta unidad, responde a la filosofía y principios de la Reforma?*

BIBLIOGRAFIA

Listado de aquellos documentos, libros, artículos, ..., que el equipo ha utilizado como fuentes de referencia y de consulta.

ANEXOS

Aquí se incluirá todo lo que se considere oportuno: materiales utilizados, elaborados, actas, plantillas de observación, de diarios, etc., etc.

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

BIBLIOGRAFIA BASICA

ANTUNEZ, S y otros (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Edit. Graó, Barcelona.

AREA, M. (1991): "El desarrollo profesional a través de experiencias educativas: Un modelo de trabajo". Comunicación presentado al *III Congreso Internacional sobre Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.

AREA, M. (1992): *Un modelo para la planificación, desarrollo y evaluación de unidades didácticas*. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de Laguna. La Laguna, marzo (Doc. fotocopiado).

CABRERA, B. (1988): "A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico". *Témpora*, 11-12 (enero-diciembre).

CARR, W y KEMMIS, S (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca, Barcelona.

DOYLE, W. (1986): "Classroom Organization and Management". En M.C. WITROCK (Ed): *Handbook of research on Teaching*. MacMillan, New York.

DE PABLO, P. y otros (1992): *Diseño del currículo en el aula. Propuesta de autoformación*. Mare Nostrum Ediciones, Madrid.

ELLIOTT, J. (1991): "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, Abril, 76-80.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 3, pp. 5-39.

ESCUADERO, J.M. (s.f. b): *La evaluación del proceso y de los resultados del desarrollo de la escuela y la formación de los profesores*. (Documento inédito).

ESCUADERO, J.M. (s.f. a): *Actividades para el apoyo profesional mutuo entre profesores*. (Documento inédito).

ESCUADERO, J.M. Y GONZALEZ, M.ªt. (1990): *El trabajo en grupos de profesores: Un camino hacia la escuela colaborativa*. Proyecto Formación en Centros, C.E.P. nº 1, Murcia (Documento mecanografiado).

ESCUADERO, JM. y MARTINEZ, N. (1988): *Elaboración, desarrollo y evaluación de planes de trabajo dirigido a equipos de trabajo y profesores de apoyo y asesores*. ICE de la Universidad de Murcia (Doc. de trabajo).

ESCUADERO J.M. y otros (1989): *Informe de progreso. Fase exploratoria (Proyecto Atenea)*.

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Madrid.

FERNANDEZ, J. y ELORTEGUI, N (1991): *Elaboración de unidades didácticas*. La Laguna, Tenerife (Doc. policopiado, Depósito legal TF 1.564-91)

GONZALEZ, M.T. (1985): *Innovación educativa, pensamiento y reacción del profesorado: El caso de los Programas Renovados de Ciclo Medio en la región de Murcia*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y CC. Educación, Universidad de Murcia.

GIMENO, J (1988): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

HARRIS, IB (1983): "Forms of discourse and their possibilities for guiding practice: Towards and effective rhetoric". *Journal of Curriculum Studies*, 15(15), 27-42.

HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. PPU, Barcelona.

LIEBERMAN, A. (1986): "Collaborative Work". *Educational Leadership*, february, pp. 4-8.

MARTINEZ BONAFE, J. (1993): "Tecnocracia y control sobre el profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 211, febrero.

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid.

SANDERS, D.P. y McCUTCHEON, G. (1984): *On the Evolution of Teachers' Theories of Action through Action Research*. Paper presentado en la Annual Conference of the American Educational Research Assotiation, New Orleans, Abril.

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

TANN, S.C. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Morata/MEC, Madrid.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-MEC, Madrid.

A N E X O

Instrumentos para realizar observaciones en las aulas

GUIA DE OBSERVACION DE CLASES

(Tomado de Walker y Adelman, 1979)

A. CONTEXTO FISICO

1. Localización de la clase dentro del edificio escolar
2. Antigüedad del centro
3. Qué paisaje se ve desde el aula?
4. Dónde se almacenan los materiales y equipos?
5. Dónde están situados los lavabos,
6. Dónde están situadas las salidas de emergencia,
7. Es un aula "especializada"? (Taller de materia, laboratorio, etc.)
8. Grado de deterioro del aula, equipamiento, mobiliario.
9. Existe algún objeto o equipo "extraño"? (un piano en un laboratorio por ejemplo)
10. Existen posters, cuadros, animales, plantas?
11. Situación del encerado, retroproyector, vídeo, etc.
12. Acústica, temperatura, luminosidad de la clase.

B. ALUMNOS

1. Cuántos son? Qué edad tienen? Niños, niñas o mixtos? Curso? Grupo,
2. Anótese quienes llegan juntos y si se sientan separados o juntos en la clase.
3. Cuál es la estructura de agrupamiento física de los alumnos?
4. Especificar el tipo de movilidad dentro del grupo de alumnos y entre los mismos así como los cambios que ocurran.
5. Qué alumno está aislado?
6. Quién es el chistoso?
7. Qué alumnos levantan siempre la mano cuando el profesor hace una pregunta?
8. Qué alumnos no la levantan nunca?
9. Anótese qué alumnos están situados en las esquinas y al final del aula. Muestran alguna conducta distinta de la de sus compañeros,
10. Quien pide bolígrafos, papel, etc. A quién se los pide,
11. Especificar cómo se dividen el trabajo los alumnos dentro de los grupos. Qué roles tiene? Hay cooperación? Discusión? Quien lidera?
12. Se da comunicación entre los distintos grupos? De qué tipo,
13. La relación entre los alumnos es competitiva o colaborativa?
14. En que medida ciertos alumnos poseen un territorio propio dentro de la clase, (p.e. el interior de un

pupitre)

C. PROFESORES

1. Cómo entran en el aula y a dónde van primero? Entran antes o después que los alumnos? Les hace esperar o los coloca en fila antes de entrar?
2. Cuáles son las primeras posturas, gestos del profesor? A quién se dirigen?
3. Qué efectos aparentemente está intentando conseguir (nótese el tono y sonoridad de la voz, así como lo que dice)
4. Qué ocurre antes de que se inicie propiamente la lección?
5. El profesor aparenta ser una persona distinta dentro de clase que fuera? En qué sentido,
6. Valorar la complejidad del vocabulario y gramática empleada por el profesor
7. Qué hace el profesor cuando un alumno pregunta algo que indica que no ha entendido la lección, Cambia el profesor el lenguaje? Cómo?
8. Utiliza el profesor analogías?
9. La situación parece ser de comunicación mútua entre alumnos y profesor? Valorarlo
10. Utiliza el profesor oraciones negativas en comparación con las positivas?
11. Está siendo la voz del profesor claramente percibida?
12. Realiza pausas entre las oraciones? Modula su entonación?
13. Cómo se da cuenta el profesor que la respuesta del alumno es incorrecta? Cual es la respuesta de los otros alumnos a la señal de incorrección del profesor?
14. Cómo reacciona el profesor ante un evento no esperado?
15. Ante situaciones de aprendizaje individual:
 - a) el profesor se dirige a todos los que necesitan ayuda?
 - b) adapta el lenguaje y actitud de niño a niño?
16. El profesor muestra posturas y gestos que indiquen a la clase que él está esperando un cambio de la actividad,
17. Cómo utiliza el profesor el silencio para comunicar?
18. Cómo adapta el profesor su habla a los distintos grupos de alumnos implicados en la misma tarea,

D. RECURSOS

1. Que libros, aparatos, equipamiento, materiales están disponibles y dónde?
2. Cómo están definidas las tareas?
3. En qué medida los alumnos y profesores tienen igual acceso a los recursos,
4. Existen diferencias en el modo en que las tareas son percibidas por los distintos grupos de alumnos
5. El material que está siendo utilizado:
 - a) especifica un programa secuencial de tareas, o
 - b) o posibilitan la auto-dirección por los alumnos?
6. Las preguntas que los alumnos realizan al profesor a qué se refieren?:
 - a) dificultades en entender el material
 - b) sobre la tarea realizada
- 7.Cuál es la política de adquisición de materiales del centro?
8. Qué ayuda técnica es disponible?
9. Qué preparación fue necesaria para esa lección?

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

E. LA LECCION

1. Cuál es su distribución en el tiempo?
2. Bajo que departamento se imparte?
3. Quien la enseña?
4. Cuál es la meta de la lección desde el punto de vista del profesor?
5. Cómo se interrelaciona con otros temas?
6. Cuál es la estructura lógica en terminos de su contenido?

F. INFORMACION DE IDENTIFICACION DE LA ESCUELA

1. Nombre
2. Tipo (publica/privada, primaria/secundaria)
3. Tamaño
4. Localización (urbana, rural...)
5. Denominación
6. Número de profesorado
7. Número y tamaño de departamentos
9. Historia reciente
10. Organizaciones de padres/profesores.

PASOS A SEGUIR EN LA REALIZACION DE OBSERVACIONES DE CLASES

(Tomado de Behm y Weinberg, 1979)

Paso I:

¿Cuál es la naturaleza del problema o pregunta con la cual nos enfrentamos?

Definir el problema y conductas relacionadas con claridad.

Paso II:

¿Por qué la observación sistemática puede ayudarnos a enfrentarnos con el problema o a responder dicha pregunta?

Paso III:

¿Cuáles son las características relevantes del grupo en el que se va a realizar la observación?

A. ¿Qué limitaciones del contexto físico inciden sobre las conductas?

B. ¿Que organización física de los distintos componentes del grupo habrán de ser considerados?

C. ¿Qué personas estarán presentes en el grupo? ¿Qué características de los individuos o del grupo habrán de ser observadas?

Paso IV:

Dado un foco particular de observación y conociendo el área problemática, ¿Cuál es el universo de conductas que van a tenerse en cuenta?

Paso V:

¿Sobre qué unidades de conducta o categorías claramente definidas de conducta nos centraremos?

Para determinar la lista de categorías de clasificación de la conducta observable debe considerarse si va a ser empleada una escala de observación previamente desarrollada.

Decidir si un sistema de categorías o de signos va a ser el más apropiado al problema:

- ¿Son las categorías o signos empleados mutuamente exclusivos?

- ¿Es la lista de categorías o signos exhaustiva con respecto al universo de conductas que se desea considerar?

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

Paso VI:

¿Qué procedimiento de muestreo (tiempo o evento) será el que nos permita de modo efectivo registrar observaciones representativas?

A. ¿Serán observadas todas las personas del grupo, o solamente una muestra representativa de las mismas?

B. ¿Con qué frecuencia temporal se realizará la observación para que las conclusiones estén debidamente apoyadas en la observación?

C. ¿En qué medida un determinado sujeto de observación necesita ser visto en distintos grupos y en diversas actividades de la escuela si así lo exige un problema o pregunta particular?

Paso VII:

¿En qué medida estás seguro de que la escala de observación facilita una observación válida? ¿Cómo puede verificarse esto?

Paso VIII:

¿Qué conclusiones se pueden extraer en función de los datos recogidos en la observación?

Paso IX:

¿Se ha logrado el propósito para el cual se realizó la observación? Si no es así, ¿Puede ser redefinido el problema de modo más claro y el foco en conductas diferentes y desde otra perspectiva?

Paso X:

¿Se ha considerado el papel que pueden jugar otros métodos de investigación (pruebas psicométricas, experimentos controlados o estudio de casos) en la solución de dicho problema?

GUIA DE OBSERVACION
(Tomado de Escudero y otros, 1989)

I-QUE SE ENSEÑO EN LA CLASE

- Contenido, habilidad, actitud?
- Si es un contenido señalar área, tema, etc.

II-ORGANIZACION DE LA CLASE

2.1 Organización espacial

- Descripción del ambiente físico
- Distribución de alumnos para trabajar en el aula (pequeños grupos, individualmente...)
- Ubicación del vídeo en la clase

2.2 Organización temporal

- Señalar el tiempo que ha durado cada una de las tareas realizadas. (atención especial al tiempo de trabajo con vídeo y sin vídeo)

III-DESCRIPCION DEL MEDIO

3.1 Tipo de vídeo: hardware y software (contenido, si es de elaboración del profesor, si es comercial, si es grabado,...)

3.2 Otros medios empleados. Indicar cuáles y si son utilizados complementariamente con el vídeo o si se utilizan independientemente.

IV-ACTUACION DEL PROFESOR

- Organización de la tarea
- Papel en su desarrollo
- Tipos de apoyos que ofrece antes y durante realización de la tarea

V-ACTUACION DE LOS ALUMNOS

- Grado de autonomía en el uso del vídeo
- Tipo de aprendizaje demandado: recuerdo, aplicación, construcción, resolución de problemas.
- Grado de implicación en la tarea
- Qué demandan del profesor durante la misma?

VI-CLIMA RELACIONAL

M.AREA (1993): *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula*

- Tipo de relaciones profesor/alumnos (cordial, autoritaria)
- Tipo de relaciones de los alumnos entre sí (competencia, colaboración)
- Aparición de conflictos y modo de resolución
- Grado de fluidez del desarrollo de las tareas

VII-CLIMA EVALUATIVO

- ¿Qué se evalúa en la clase? (alumno, profesor, la clase)
- ¿Procedimientos empleados en la evaluación
- ¿Quién evalúa y en qué momento se realiza?

ENTREVISTA FINAL CON EL PROFESOR

En este último apartado se incluirá las respuestas ofrecidas por el profesor a una pequeña entrevista que le será realizada después de ser observada su clase. Esta entrevista se guiará por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pretendías al desarrollar la clase tal como lo has hecho?
2. ¿Qué relación tiene con lo que vienes realizando anteriormente en tu clase?
3. ¿Qué piensas hacer después de esta experiencia?
4. ¿Qué piensas de la sesión observada? ¿Has logrado lo que te proponías? ¿Qué cosas sí y cuáles no? ¿Por qué?
5. ¿Qué conclusiones has sacado para lo sucesivo?