

Trabajo Fin de Máster

*Máster en profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas*

Especialidad: Dibujo y Artes Plásticas

Curso 2011-2012

Autor/a: Emilio García López

Director: Carlos Foradada Baldellou



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza



**Universidad
Zaragoza**

A mis padres, que una vez más me han dado una oportunidad de la que muy poca gente puede disfrutar confiando en mí como siempre han hecho; jamás podré devolverles toda la confianza que han puesto en mí.

A mi hermano, que no se ha despegado de mi lado durante todo este año y me ha regalado algunos de los mejores momentos, especialmente los lunes legendarios.

A Javi, Nuria y Víctor, que me recibieron con los brazos abiertos desde el primer momento en el que entre en casa, y me hacen sentir como si llevara allí toda una vida.

A Miriam, Noemí y especialmente a Lorena que completan nuestra familia de Teruel, y que tantas veces me han hecho reír y disfrutar de los pequeños detalles. Si pudiera elegir, volvería a vivir todos y cada uno de los momentos que hemos pasado juntos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO ESTABLECIDO.....	7
1.2. EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	10
JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS REALIZADOS DURANTE EL MÁSTER PARA ANALIZAR.....	14
REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LOS PROYECTOS.....	16
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD 1.....	16
3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD 2.....	17
3.3. RELACIÓN DE AMBAS ACTIVIDADES CON LAS ASIGNATURAS.....	18
3.3.1. Contexto de la Actividad Docente.....	18
3.3.2. Procesos de Enseñanza - Aprendizaje.....	19
3.3.3. Diseño Curricular.....	20
3.3.4. Fundamentos de Diseño.....	22
3.3.5. Interacción y convivencia en el aula.....	22
3.3.6. Prevención y Resolución de conflictos en el aula.....	23
3.3.7. Prácticum I.....	24
3.3.8. Contenidos Disciplinarios.....	24
3.3.9. Diseño de Actividades.....	25
3.3.10. Evaluación e innovación en Dibujo.....	26
3.3.11. Tecnologías de la información.....	28
3.3.12. Prácticum II.....	29

3.3.13. Prácticum III.....	30
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	31
4.1. CONCLUSIONES.....	31
4.2. PROPUESTAS DE FUTURO	33
AGRADECIMIENTOS.....	34
BIBLIOGRAFÍA	35

INTRODUCCIÓN

Dada la coyuntura actual de la sociedad en la que nos encontramos, podríamos afirmar que se está produciendo un ocaso más que evidente a nivel educacional tras una serie de reformas educativas que han acabado derivando en un sinnúmero de modificaciones de los currículos reguladores de las enseñanzas. Así pues, es una realidad que la sociedad necesita un nuevo modelo educativo que aporte estabilidad y que por tanto, sea capaz de reconducir las directrices que marcaran nuestro devenir¹.

Como todos sabemos, la educación es probablemente el factor de mayor importancia y que mayor transcendencia directa ejerce sobre el desarrollo de la sociedad. Si existe una máxima que se pueda aplicar a la sociedad es que "lo único que se mantiene constante con el paso del tiempo, es el cambio"; lógicamente, si la sociedad cambia y evoluciona, es normal que lo hagan también sus valores, sus necesidades y normas establecidas. A medida que se va produciendo este cambio, el marco educativo debe adaptarse a dichas necesidades para ser capaz de permitir la integración de los alumnos.

1.1. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO ESTABLECIDO

Este marco lógicamente implica un Feedback, puesto que la enseñanza está compuesta de muy diversos niveles. Por un lado tenemos las enseñanzas básicas obligatorias que únicamente tienen un carácter integrador (infantil, primaria y secundaria); por otro lado tenemos las enseñanzas postobligatorias y superiores (bachiller, formación profesional, universitarias) y por último tendríamos la enseñanza de formadores que a su vez y en nuestro caso concreto se engloba dentro de las universitarias, pero que tiene un carácter especialmente cambiante, tanto por las modificaciones que ha sufrido el sistema educativo, como por las diversas necesidades que surgen de la evolución de la sociedad.

De todo esto y de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) surge el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*.

Este Máster, que hereda la habilitación profesional que anteriormente ofrecía el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) faculta a los que lo realizan a impartir clases en la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, como muy bien su nombre indica.

¹ Véase SAENS ALMEIDA, Pedro; MILAN HERNÁNDEZ, Montserrat y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Juan Bautista. *La Educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Madrid. Federación Estatal de Enseñanza de CCOO, 2010. de Enseñanza de CCOO, 2010.

Aquí es donde entra en juego nuestro papel; mi decisión a la hora de realizar este Máster viene determinada por el interés que tengo en colaborar en este proceso. El desarrollo de un nuevo plan de estudios viene justificado por la importancia que tiene una buena docencia en el desarrollo de los adolescentes tanto para que alcancen un nivel óptimo en cuanto a habilidades sociales e integración se refiere, como a que alcancen un nivel intelectual que les facilite el acceso a una enseñanza superior como bien puede ser una enseñanza universitaria.

Este plan de estudios que está enfocado a la formación de personal docente de calidad, con voluntad y capacidad para realizar su labor está compuesto por diversos bloques o módulos, a saber:

- Contexto de la actividad docente
- Interacción y convivencia en el aula
- Procesos de enseñanza – aprendizaje
- Diseño curricular en la especialidad
- Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje
- Evaluación, innovación e investigación
- Tres periodos de Prácticas
- Trabajo Final de Máster

En este ámbito en el que se desarrolla el Máster se trabajan gran cantidad de competencias por medio de la totalidad de asignaturas que lo componen. En muchas de ellas se pretende que el alumno desarrolle dichas competencias por medio del trabajo autónomo o bien mediante otras metodologías. La cuestión es: ¿Qué competencias se trabajan? ¿Cómo se trabajan? ¿Mediante qué se trabajan?

En este documento que debemos redactar tratamos de compilar los saberes aprendidos, y por ende, las competencias trabajadas. Lo que pretendemos es realizar un análisis (quizás no especialmente crítico, sino analítico) de algunos de los documentos que nos han ayudado a adquirir dichas competencias; esto es, una memoria integradora de las competencias adquiridas en función de las actividades que hemos realizado a lo largo del curso y que desarrollaremos en los siguientes capítulos. Por tanto, la estructura de este Trabajo Final de Máster estará constituida en primer lugar y como es normal, por una introducción (apartado que nos ocupa) en el que se pretende contextualizar en mayor o menor medida; en segundo lugar una justificación de los documentos seleccionados para el análisis y sus características; a continuación elaboraremos una reflexión crítica sobre la relación que existe entre dichos documentos expuestos a análisis y los bloques o asignaturas que componen el grueso del Máster; por último propongo unas conclusiones a modo de reflexión general y se incluyen unas propuestas de futuro enfocadas fundamentalmente a la evolución del Máster y la mejora del mismo por si pudieran resultar de ayuda.

Un documento de esta entidad debe presentarse siempre referido a un estado de la cuestión concreto². Respecto de la profesión docente, es preciso tener en cuenta los dos modelos de referencia (el tradicional, basado en el profesor, y el constructivista) que en lo esencial engloban la actividad docente.

² Véase REBORATTI Carlos y CASTRO Hortensia. *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*, Ficha de Cátedra, Buenos Aires, FFyL, UBA, 1999

En la actualidad el marco explicativo se deriva de diversas Tesis centradas en el estudio de los estilos de enseñanza³, y este a su vez, está compuesto por dos concepciones o grandes teorías explicativas. Por un lado disponemos de la concepción tradicional, es decir, el modelo *transmisivo*; que fundamenta el peso de la educación en aspectos tales como la figura del docente o la subordinación del aprendizaje a la enseñanza. Por otro lado, tenemos las teorías *constructivistas* de la educación, cuyo origen radica en la asignación de un papel activo para el alumno en referencia a los procesos intelectuales, esto es, el grueso de la educación recae sobre el aprendizaje.

Lógicamente, en estos estudios en los que enmarcamos el estado de la cuestión se encuentran acotados todos los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de realizar la valoración de los distintos estilos de enseñanza. Estos aspectos de los que hablamos corresponden a los elementos referenciales tanto de la acción (instructiva y de gestión), como del pensamiento (creencias y concepciones docentes).

Así pues, estas dos concepciones vienen más definidas en el esquema de las cuatro teorías psicopedagógicas básicas, que varían en función del peso de la enseñanza o el aprendizaje. El fin de estas teorías es tratar de explicar la mayoría de las perspectivas docentes y se describen de manera sencilla en el siguiente cuadro⁴.

TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO	
<p style="text-align: center;">ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR (Enfoque tradicional)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor es el que posee el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar. - La educación es esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física). - El papel del profesor es de transmisor del conocimiento. - El alumno juega un papel pasivo-receptivo. - Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad. - La metodología es fundamentalmente expositiva. - Evaluación reproductiva. <p><u>Escuela:</u> un lugar para el saber <u>Profesor:</u> experto en contenido o transmisor</p>	<p style="text-align: center;">ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO (Enfoque cognitivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante. - El profesor no dirige la instrucción sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A. - Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes. - El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento. - El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esa construcción. - El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no proviene de fuera sino de dentro. - La evaluación se centra en el proceso. <p><u>Escuela:</u> un lugar para pensar <u>Profesor:</u> enseñante</p>

³ Véase DÍAZ-AGUADO, M. J. Estilos de enseñanza, en BELTRÁN, J. *Psicología Educativa*. Madrid: UNED, 1985

⁴ Véanse dichas consideraciones en DOMÉNECH, F., *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario. Aspectos prácticos y teóricos*. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1999.

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO (Enfoque humanista – Psicoterapia)	ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PRODUCTO (Enfoque conductista)
<ul style="list-style-type: none"> - Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad). - Importancia del desarrollo de destrezas socio afectivas y sociales (sentido crítico, reflexión). - El alumno decide su propia marcha, y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía e independencia. - El diseño instruccional es muy flexible por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. - Critican la rigidez de la escuela en general. - El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones. - Importancia del aprendizaje cooperativo, diálogo y las interacciones. - Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados. - La evaluación es procesual. <p><u>Escuela:</u> un lugar para aprender a vivir y convivir</p> <p><u>Profesor:</u> un educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La situación educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico. - Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos. - El proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa. - El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos. - La enseñanza debe ser individualizada. - La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos. <p><u>Escuela:</u> un lugar para saber y saber hacer</p> <p><u>Profesor:</u> técnico</p>

Tabla 1. Caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuestos

Una vez considerado el estado de la cuestión y el Marco Teórico en el que se desarrollará este Trabajo Final de Máster vamos a situar la contextualización en el ámbito relativo a la experiencia vivida en el centro educativo donde hemos desarrollado los tres periodos de prácticas con alumnos de Enseñanza Secundaria.

1.2. EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

En primer lugar y para comprender, en lo esencial, cuál es el esquema de funcionamiento u organizativo del centro donde he realizado los tres periodos de prácticas, considero interesante incluir un esquema en el que se especifique cual es la jerarquía o el sistema de gestión del centro, así como el lugar que ocupan cada departamento o miembro del consejo dentro del mismo.

Así pues, el consejo escolar está compuesto por el director del instituto, que será su presidente; el jefe de estudios; siete profesores elegidos por el claustro; tres representantes de los padres de alumnos, uno de los cuales será designado, en su caso, por la asociación de padres de alumnos más representativa, legalmente constituida; cuatro representantes de los alumnos; un representante del personal de administración y servicios; un concejal o representante del Ayuntamiento del municipio en cuyo término

se halle radicado el instituto, un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del instituto, con voz, pero sin voto, y el secretario del instituto o, en su caso, el administrador, que actuará como secretario del consejo escolar, con voz, pero sin voto. El esquema sería el siguiente:

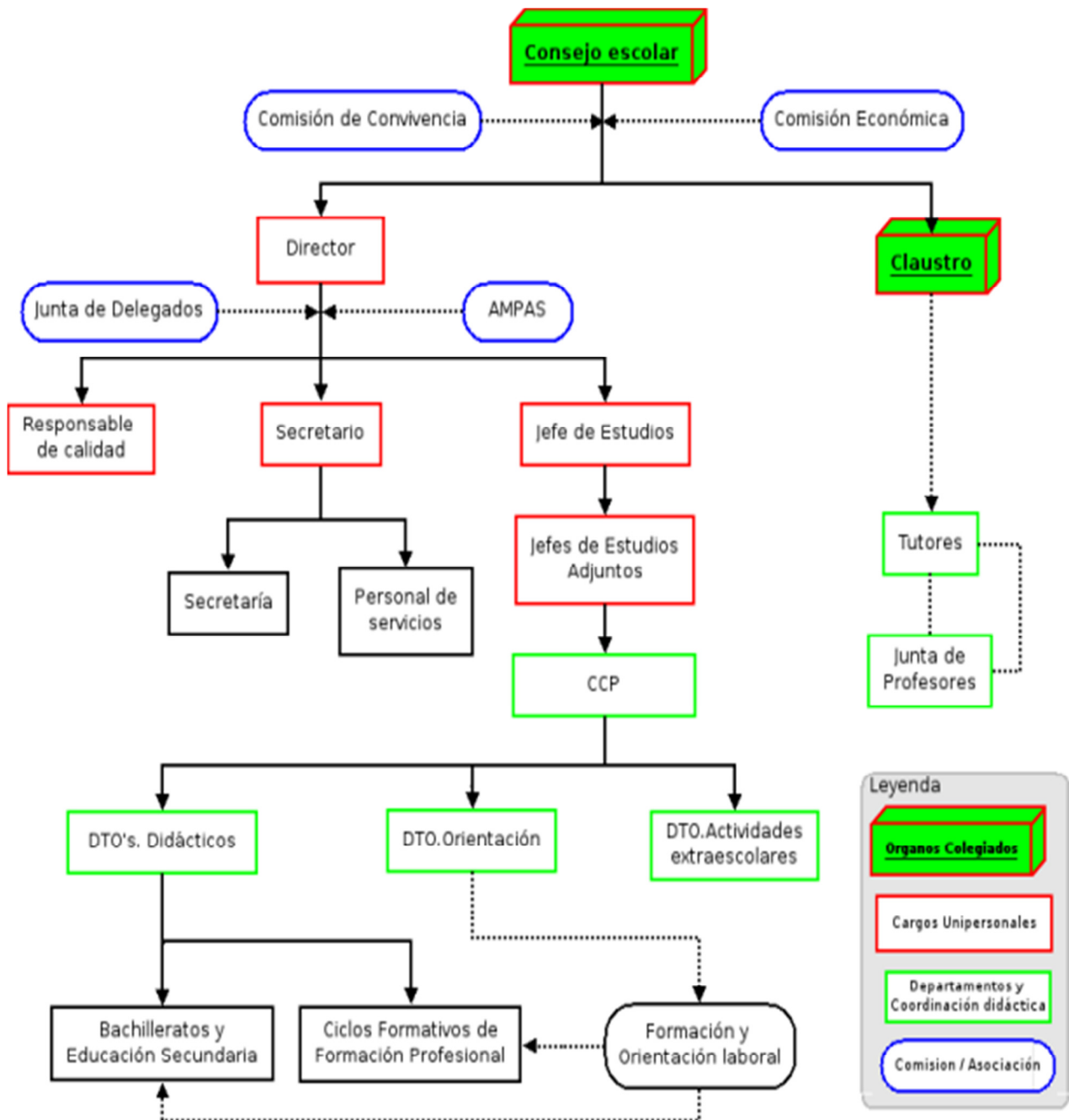


Figura 1. Esquema de organización del centro de Enseñanza Secundaria "Segundo de Chomón, Teruel, 2012.

Respecto de mi experiencia propiamente en el centro, creo que sería interesante valorar por un lado los procesos y procedimientos que regulan la convivencia en el centro y en las aulas, y por otro lado las buenas prácticas relacionadas con la educación que están presentes en el centro.

En cuanto a los procesos y procedimientos que regulan la convivencia, están regulados principalmente por el Reglamento de Régimen Interno (en adelante RRI) ya que es un documento elaborado en el centro de manera específica para ello. En cuanto a los problemas de convivencia observados durante nuestra estadía en las aulas, se observa un tremendo grado de desinterés en los niños, especialmente en los grupos que corresponden a 2º de E.S.O. y más concretamente en la materia de dibujo y artes plásticas. Esta desmotivación produce una gran cantidad de actitudes disruptivas en la misma aula por lo que no resulta fácil controlar esta situación. Sin querer justificar a los niños, considero que quizás los métodos adoptados por algún profesor no son los más adecuados (entiendo por métodos al conjunto de metodología de impartición de clase, predisposición a escuchar a los alumnos, habilidades comunicativas, etc.); en algunas ocasiones se ha actuado de una manera excesivamente contundente evitando que los alumnos que reciben el castigo sean capaces de asimilar el condicionamiento y no entiendan qué es lo que están haciendo mal exactamente. Todos estos factores pueden acentuar estas conductas, si bien es cierto que son los niños junto con la educación que reciben (o directamente que no reciben en algunos casos) en sus casas, los principales causantes de todos estos problemas.

Por lo que se refiere a desfases curriculares o alumnos con dificultades de aprendizaje, únicamente hay que destacar a un alumno que según parece fue expulsado del centro Santa Emerenciana y presentaba multitud de problemas a la hora de mantenerse en su sitio durante la duración total de la clase. En principio, el profesorado no había adoptado ninguna medida especial con este alumno sino que optaban por permitirle ausentarse de la clase cuando él considerara oportuno.

Otra situación cuanto menos curiosa es la presencia de alumnos, en su mayoría pertenecientes a los programas de adaptación (PCPI) y enseñanzas de peluquería en la puerta de acceso al recinto del centro tanto antes de que comience la primera clase, como durante el espacio de tiempo que corresponde al recreo. Durante estos periodos realizan prácticas poco saludables (consumiendo productos derivados del tabaco, etc.).

En cuanto a la identificación de buenas prácticas relacionadas con la educación, hay que destacar una gran cantidad de aspectos organizativos que resultan muy llamativos, especialmente en mi caso, puesto que perteneciendo a la ciudad de Valencia, puedo afirmar que, en esta ciudad no son tan comunes las buenas prácticas en este aspecto.

En primer lugar y pese a que puede resultar algo normal, destaca el hecho de que durante los tres periodos en los que se desarrollaron las prácticas, no surgió ni un solo problema en cuanto a ocupación de las aulas y disponibilidad de espacios para la docencia. Es muy probable que, dado que el centro es nuevo, se haya realizado de acuerdo a las necesidades que presentaba la gestión de un centro; sin embargo, es justo decir que el programa de necesidades está más que cubierto.

Por otro lado y como aspecto pionero en toda España destaca el programa "Aula 2.0", programa que nos explico nuestra tutora de prácticas Carmen Montolío con muy buen criterio, y que está compuesto de varios elementos. Por un lado, los alumnos disponen de lo que podríamos llamar "puestos de alumno" y que no es otra cosa que unos netbooks que pueden emplear para la realización de multitud de tareas multimedia; por otro lado, en el centro ya existían diversas aulas TIC (la práctica totalidad) equipadas con los sistemas de pizarra digital interactiva que se compone de un ordenador de sobremesa, un video proyector y un tablero interactivo.

Del mismo modo, se ha configurado una intranet que mantiene los ordenadores personales de los alumnos conectados y permite a los profesores tener acceso a un espacio común en Internet desde el que poder trabajar y compartir información entre los docentes del centro.

Los llamados "tamagochis" entre los profesores del centro, son unos dispositivos tipo PDA que permiten llevar un seguimiento de los alumnos muy exhaustivo tanto en lo referente a asistencia como a control de actividades y entrega de trabajos o partes de incidencia. Una vez los profesores finalizan sus clases, pueden acudir a la sala de profesores, donde se encuentra la base de estos aparatos para ponerlos a sincronizar y cargar. De esta manera, el tutor puede conocer a diario, cuáles son los incidentes que han sucedido con su clase.

En cuanto a la convivencia, la realidad del centro es que los docentes facilitan tanto las buenas relaciones entre ellos, como la integración de nuevos profesores o en su defecto y como es nuestro caso, de docentes en prácticas. Los primeros días llegaron a ofrecerse hasta 5 profesores diferentes a enseñarnos el centro, asistir a sus clases, entrar en la sala de profesores, etc. Lo cierto es que es muy de agradecer entrar en un ambiente tan agradable y que te transmitan esa confianza como para poder preguntar cualquier duda o problema que pudiéramos tener.

En lo referente a educación en valores, como es lógico, sólo está presente en algunos casos, o bien en algunos docentes. Si bien en general la tendencia de la mayoría es la de optar por este camino, no puedo decir que sean todos los que intentan ofrecer una educación integral a los alumnos. En términos generales, podríamos decir que sí que se educa en valores con algunas excepciones.

La orientación y tutoría por parte de los profesores no la hemos visto, al menos en mi caso, puesto que una vez terminaban las clases a las que asistíamos, teníamos concertadas citas con miembros del equipo o bien otros compromisos en el centro. En cuanto al departamento de orientación y la orientadora sí que podemos decir que se involucra en gran medida. Ella lleva poco tiempo en el centro, puesto que viene de otro, pero según nos comento, ya esta poniendo en práctica algunos proyectos.

En resumen, ha sido una experiencia muy interesante y que me ha aportado una visión diferente a la que tenía de los centros de Secundaria como alumno.

JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS REALIZADOS DURANTE EL MÁSTER PARA ANALIZAR

Llegado este momento y teniendo en cuenta que el grueso de este Trabajo Final de Máster radica en el análisis de dos de los trabajos más completos y que aúnen más aprendizaje realizado durante el curso, he creído conveniente especificar cuáles son los trabajos susceptibles de ser analizados por su entidad y detallar en qué consistían:

- Elaboración de una Programación Didáctica. Debíamos elaborar una programación siguiendo las pautas que se siguen a la hora de presentarla en una oposición a profesor de Secundaria desarrollando competencias mínimas, objetivos, contenidos, metodología, contextualización en la provincia y centro donde desarrollamos las prácticas, criterios de evaluación y calificación, atención a la diversidad, etc.
- Elaboración de una Unidad Didáctica. Desarrollando por completo tanto los contenidos, objetivos, criterios de evaluación, como las actividades. Esta actividad iba enfocada a la aplicación durante uno de los periodos de prácticas en el centro de Enseñanza Secundaria.
- Elaboración de un proyecto de Innovación referido a una Unidad Didáctica. Se trata de realizar una innovación en la metodología de impartición de una Unidad Didáctica para tratar de mejorar el aprendizaje de los alumnos en estos contenidos. La innovación debe ir referida también a las actividades.
- Elaboración de la evaluación de una Unidad Didáctica. En este trabajo debíamos de realizar la evaluación de una Unidad Didáctica en sí misma, la evaluación de un proyecto de innovación para valorar si tenía éxito y por otro lado especificar los criterios de evaluación de la misma.
- Estudio del grupo en el aula y sus características. Análisis del concepto de grupo, factores que influyen en el rendimiento de los grupos, criterios de agrupamiento, etc.
- Caso práctico sobre influencia grupal. Este trabajo va referido a la asignatura Interacción y convivencia en el aula y trataba de hacernos reflexionar acerca de la influencia que pueden tener las tendencias de otros alumnos en el conjunto de un grupo o bien las tendencias de un grupo en un alumno en concreto.
- Estudio sobre conflictos en los centros y aulas de Educación Secundaria. Análisis de los conflictos más comunes que se dan en un aula de estas características, causas que los favorecen y como métodos de resolución de los mismos.
- Blog – Portafolio sobre actividades de fundamentos del diseño. Desarrollo de actividades originales orientadas a la asignatura "Educación Plástica y Visual"
- Análisis de los contenidos a lo largo de los últimos cambios en el currículo.

- Memoria de Prácticas. Comentario sobre la organización de un centro, análisis de sus documentos, diario de prácticas, reflexión personal y elaboración de documentos necesarios para llevar a cabo las prácticas.

Así, después de valorar cada uno de los aspectos de cada documento he considerado que es más interesante realizar el análisis de la Unidad Didáctica y del proyecto de Innovación, fundamentalmente por la relación que existe entre ambos, que viene a ser similar al desarrollo de la misma en función de la optimización de la metodología. Lógicamente todo proyecto de innovación persigue una meta clara que es la optimización de la enseñanza para promover la mejora del rendimiento académico de los alumnos y de esta manera se alcancen tanto los objetivos como las competencias mínimas que aparecen descritas en el currículo.

Los objetivos de la Unidad Didáctica eran los siguientes:

- Considerar el dibujo técnico como un lenguaje objetivo y universal, valorando la necesidad de conocer su sintaxis para poder expresar y comprender la información.
- Comprender y emplear los sistemas de representación para resolver problemas geométricos en el espacio o representar figuras tridimensionales en el plano.
- Valorar la universalidad de la normalización en el dibujo técnico y aplicar la principales normas UNE e ISO referidas a la obtención, posición y acotación de las vistas de un cuerpo.
- Emplear la perspectiva caballera como medio de expresión grafica y conseguir la destreza y la rapidez necesarias.

De la misma manera, entre los objetivos de innovación del proyecto, destacan:

- Solucionar las necesidades detectadas a lo largo de las prácticas realizadas.
- Implementar una nueva metodología en la impartición de esta Unidad Didáctica.
- Favorecer el interés de los alumnos por la asignatura y su participación mejorando el aprendizaje.

A continuación entraremos ya en la reflexión sobre los documentos, su relación entre si mismos y la relación entre los documentos y las asignaturas que hemos cursado durante el Máster.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LOS PROYECTOS

Durante mi estancia en el Instituto de Enseñanza Secundaria mi tutor fue Jesús Sancho Pastor, profesor de Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II y Diseño Asistido por Ordenador (en adelante DAO). Por este motivo, los grupos a los que más clases he asistido son fundamentalmente los que corresponden a Dibujo Técnico. Tanto en 1º como en 2º de Bachiller los contenidos son muy parecidos y si bien en 2º de Bachiller se profundiza en mayor medida en todos y cada uno de ellos, podríamos decir que las Tecnologías de las que hablamos podrían igualmente efectivas para ambos grupos.

Los Unidades Didácticas que se explicaron durante el periodo correspondiente a los Prácticum II y III son, para 1º de Bachiller:

Tema 7: Sistemas de representación axonométrico

Tema 8: Sistemas de representación perspectiva caballera

Tema 9: Normalización

Mientras que para 2º de Bachiller, los contenidos a impartir durante el mencionado periodo serán:

Tema 9: Sistema diédrico

Tema 10: Sistemas de representación: perspectiva caballera

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD 1

Una vez instalados en el Instituto de Enseñanza Secundaria "Segundo de Chomón" para realizar los Practicum II y III, nos pusieron en conocimiento de los progresos realizados por los alumnos y de las Unidades Didácticas que ya han sido impartidas. De esta manera y de acuerdo con nuestro tutor del centro, Jesús Sancho Pastor, llegamos a la conclusión de que yo me encargaría de impartir la Unidad de Sistemas de Representación: Perspectiva Caballera. Este es el motivo fundamental por el que me decanté a realizar mi Unidad Didáctica sobre los Sistema de Representación y más concretamente sobre la perspectiva Caballera.

Esta es una de las razones fundamentales por las que decido que la realización de la Unidad Didáctica sea uno de los trabajos sujetos de la reflexión crítica o evaluación de la docencia en este Trabajo Final de Máster.

Sin embargo, de esta Unidad pude observar que se derivaban muchos problemas de comprensión del espacio y de visión espacial.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD 2

Antes de entrar en la contextualización pura del trabajo, considero que es fundamental establecer la diferencia que existe entre dos conceptos que pueden llevar a error. Estos conceptos son: diseño de innovación y proyecto de innovación⁵.

El diseño de innovación es la estructura que configura el desarrollo de la innovación de manera integral y general, de tal manera que cuando se realiza la evaluación de un diseño de innovación lo que se pretende es averiguar si este se adapta o no al contexto en el que ha sido planteado y si es capaz o ha sido capaz de cumplir los objetivos; a grandes rasgos, si esta estructura es la óptima o no. Por decirlo de otra manera, podríamos decir que se trata de las directrices generales que se seguirán para elaborar dicha innovación, es el equivalente en cuanto a nivel jerárquico del diseño curricular base.

Por otro lado, cuando hablamos de proyecto de innovación hacemos referencia clara a la puesta en práctica de un modo concreto de este diseño de innovación. Se trata de algo más localizado en cuanto al centro donde se lleva a cabo y en cuanto a los objetivos que se pretenden. Su evaluación es sencilla y debe perseguir la consecución de dichos objetivos. Si una vez implementado no se alcanzan los resultados pretendidos, lo que hay que modificar es la estructura o el diseño.

Así pues, tras presenciar e impartir algunas clases en las que se trato el sistema de perspectiva caballera, pude evaluar el aprendizaje de los alumnos y realizar una evaluación de cuáles eran las dificultades más presentes en el día a día de los alumnos o necesidades detectadas. La conclusión es que algunos de los alumnos tienen especial dificultad para visualizar figuras en 3 dimensiones a partir de la representación en sistema diédrico, rotarlas conceptualmente y representarlas en perspectiva caballera.

Dada la importancia de este ejercicio de cara a las conocidas Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), consideré fundamental tratar de facilitar y consolidar el aprendizaje para asegurar la puntuación de este ejercicio. De la misma manera se ha considerado que trabajar la visión espacial puede colaborar de manera activa no sólo con esta unidad didáctica, sino con todas las relacionadas con el espacio, figuras, sistemas de representación, etc.⁶

Una vez descritos los motivos que nos han llevado a escoger estos dos trabajos para su análisis, vamos a detallar en mayor profundidad cuales son las relaciones que existen entre los mismo y las propias asignaturas que hemos desarrollado a lo largo del Máster.

⁵ Véase RIOS MUÑOZ, DANIEL; REINOSO HERNANDEZ, JOCELYN. *Proyectos de innovación educativa*. Colección Módulos Pedagógicos. Universidad Santiago de Chile. Chile. 2008

⁶ Véase RIVAS, M. *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis. 2000

3.3.RELACIÓN DE AMBAS ACTIVIDADES CON LAS ASIGNATURAS

Pese a que en su mayoría, los trabajos descritos en el segundo capítulo corresponden cada uno a una asignatura, las referencias a los contenidos del resto de asignaturas o al menos a parte de los mismos, ha sido muy común, puesto que este es un Máster en el que las materias se encuentran muy interrelacionadas y los saberes tratan (o deberían tratar) de producir un aprendizaje homogéneo y sobre todo integrador.

Así pues, en mi opinión, la mejor forma de integrar unos conocimientos es utilizarlos, darles practicidad y recurrir a ellos siempre que sea necesario, por lo que lo óptimo sería ir aunando en los trabajos todos los saberes adquiridos conforme avanzaba el curso. De esta manera los trabajos finales deberían estar más completos, y además, deberían ser más rigurosos.

Vamos ahora con la relación de asignaturas que he cursado en este Máster y en qué medida han aportado o han influido sus contenidos o metodologías en la realización de ambas actividades. Para evitar duplicar sub-apartados he tratado de agrupar en cada asignatura las dos actividades por lo que ha quedado estructurado por asignaturas y en cada una de ellas se especifica la forma en que ha incidido en cada actividad.

3.3.1. Contexto de la Actividad Docente

Esta asignatura perteneciente al módulo 1 fue impartida por dos profesoras del departamento, Pilar Abós y María Esther López. La asignatura estaba compuesta de dos partes, una relativa a la organización de los centros de enseñanza y la otra relativa a la sociología y aspectos similares.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca el conocimiento del funcionamiento de un centro, esquema organizativo o en su caso jerárquico; contextualización legal o marco normativo en el que deberemos desarrollar nuestra actividad profesional; la influencia del concepto de familia y de la sociedad en el desarrollo de nuestra actividad (visión integradora); evolución del concepto de labor docente y la necesidad de adaptarnos a los cambios de época tal y como se ha ido adaptando la sociedad.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, es de destacar fundamentalmente el papel que tiene en algunos apartados tales como la contextualización tanto curricular como social, análisis de las características del grupo para el que se realiza la programación. Además, dado que existe la posibilidad de interrelacionarse con el resto de profesores del departamento, es conveniente conocer aspectos relativos al centro y a la evolución de la labor docente, ya que la metodología de los profesores puede variar mucho en función de diversos factores tales como edad, formación, etc.

En cuanto a la actividad 2, y como es lógico teniendo en cuenta que el desarrollo de la innovación se desarrolla sobre una Unidad Didáctica, hay que destacar los aspectos que tienen en común ambos documentos. De esta manera, podríamos decir que influirá también fundamentalmente en los aspectos relativos a la contextualización, aunque también tendrá su importancia conocer los límites del colegio tanto a nivel de normativa interna, como a nivel de posibilidades para realizar las posibles innovaciones, así como manejar las distintas posiciones que pueden adoptar los profesores.

3.3.2. Procesos de Enseñanza - Aprendizaje

Esta asignatura perteneciente al módulo 3 fue impartida por la profesora Pilar Abós. La asignatura trataba de darnos a conocer en qué consiste la práctica de la enseñanza en si misma y su desarrollo.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca la capacidad para valorar la enseñanza por parte del profesor y el aprendizaje por parte del alumno como un proceso conjunto, en el que cualquiera de las dos partes es imprescindible para la otra; ser capaces de vincular de manera correcta tanto las competencias básicas como objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc.; aprendizaje de la gestión de la relación con un aula o grupo de alumnos; en definitiva, un acercamiento a la metodología empleada por el docente a la hora de impartir clases y transmitir tanto un conocimiento como unos valores.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, podríamos decir que influye principalmente en lo que es la estructura indirecta de la construcción de la Unidad Didáctica. Lógicamente tendrá una influencia directa sobre la elaboración de las actividades, pero donde realmente se puede hacer más hincapié gracias a esta asignatura es a la hora de valorar la metodología con la que sería impartida esta asignatura. Si bien esta actividad fue elaborada para el Prácticum II, en el que debíamos impartirla ajustándonos a la programación del centro, considero que era fundamental valorar cual era la mejor metodología que podríamos emplear para alcanzar este fin.

En cuanto a la actividad 2, la metodología es seguramente el aspecto más importante a la hora de tratar de alcanzar un proceso innovador y más todavía si nos referimos a la educación de los adolescentes. Conocer y valorar diferentes tipos de enseñanza y especialmente desarrollar esa enseñanza en un proceso constante de mejora es algo que debería considerarse la primera máxima de un proceso de innovación. De esta manera, esta asignatura nos ha permitido alcanzar un punto de vista diferente al que todos teníamos como alumnos de un centro de Enseñanza Secundaria para conseguir así entender los diferentes planteamientos que puedan proponer los docentes.

3.3.3. Diseño Curricular

Esta asignatura perteneciente al módulo 4 fue impartida por el profesor Manuel Adsuara. La asignatura tenía una finalidad muy concreta, darnos a conocer el currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón⁷ y habilitar a los alumnos para que fuéramos capaces de diferenciar entre los conceptos: Diseño Curricular y Proyecto Curricular. Podríamos decir que está vinculada con los módulos 3 y 5 haciendo de nexo de Unión con la especialidad.

Es importante establecer las diferencias que existen entre ambos conceptos porque a diferencia de lo que cree mucha gente no es lo mismo y por definición, afecta tanto a la Unidad Didáctica como al desarrollo del proyecto de innovación (del que cabe destacar que también presenta diferencias con respecto al Diseño de innovación, como veremos más adelante).

Así pues, tal y como establece Napoleón Duarte Gaucho en una de sus publicaciones:

“El currículo incluye tanto el proyecto educativo como su puesta en práctica y esta diferencia entre las dos fases son las que constituyen el diseño de currículo y el desarrollo del currículo respectivamente. El diseño Curricular es un proceso en el que las concepciones sobre el sujeto, el proceso de aprendizaje, el contexto, el rol del profesor y la evaluación van a pasar de implícitas a explícitas. El desarrollo del currículo como realización hace referencia a todo el conjunto de instituciones y profesionales que puedan estar implicados en la puesta en marcha del currículo escolar. Podemos decir que en este proceso hay participantes externos e internos”

“El Diseño Curricular Base, constituye el primer nivel de concreción de la propuesta Curricular, y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo”

“Antes de nada es necesario diferenciar entre Proyecto Curricular de Centro y Proyecto Educativo de Centro. El Proyecto Curricular de Centro hace referencia al segundo nivel de concreción, mientras que el Proyecto Educativo de Centro define la identidad del centro. El P.C.C. es el conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el D.C.B. y las propuestas de las comunidades autónomas con competencias en educación.”⁸

Podemos observar los diferentes niveles de concreción tal y como se exponen en la tabla correspondiente al artículo: *El diseño y desarrollo del currículum: las adaptaciones curriculares* de Tiberio Feliz Murias y Mari Carmen Ricoy Lorenzo:

⁷ Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte

⁸ Véase DUARTE GACHO, NAPOLEÓN. *Concepto de currículo. Planteamiento curricular del sistema educativo. Fuentes y funciones del currículo. Análisis de los elementos del currículo. Concepciones curriculares*. Madrid. Academia Dos Motivos. 2012

NIVEL	DOCUMENTO	ÁMBITO	OBJETO
1	Diseño Curricular Base	ADMINISTRACIÓN (Estado Central y CCAA)	<i>Elementos generales del diseño curricular. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación comunes a toda la población de una determinada etapa y comunidad autónoma.</i>
2	Proyecto Curricular de Etapa	ETAPA	<i>Elementos concretados, secuenciados y contextualizados para la comunidad educativa de una etapa educativa</i>
3	Programación de aula	AULA-GRUPO	<i>Planificación concreta de la actividad de un grupo de alumnos/as de un nivel determinado.</i>
4	Proceso-Producto	INDIVIDUO-GRUPO	<i>Aspectos individuales de la planificación, desarrollo y evaluación del currículum</i>

Tabla 2. Niveles de concreción curricular, en función de los citados autores.⁹

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca el conocimiento y puesta al día del currículo tanto a nivel nacional como a nivel autonómico que nos ha resultado de gran ayuda para familiarizarnos con las programaciones de los centros. Familiarización con los ejes de la enseñanza, la programación de contenidos y su estructuración; y por último el desarrollo de una programación completa.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, podríamos decir que no tiene una gran influencia directa; sin embargo, es interesante saber cómo estructurar la Unidad Didáctica y en esta asignatura también vimos por encima como hacerlo. Sin embargo, tiene un papel interesante en cuanto a elaborar la Unidad Didáctica pensando en que debe estar integrada en una Programación concreta del centro donde nos encontremos, ajustándonos a los contenidos que se impartan.

En cuanto a la actividad 2, estos saberes han aportado rigor a la estructuración del proyecto de innovación, dado que está basado en una Unidad que pertenece a la programación. Por otro lado, conocer el currículum permite trabajar mejor tanto con las competencias, objetivos y especialmente y más concretamente teniendo en cuenta de lo que se trata esta actividad, con los contenidos facilitando su manejo y entendiendo hasta dónde puede llegar la innovación.

⁹ Véase FELIZ MURIAS, Tiberio Y RICOY LORENZO, María del Carmen. *El diseño y desarrollo del currículum: las adaptaciones curriculares*. Artículo publicado por UNED. 2002

3.3.4. Fundamentos de Diseño

Esta asignatura perteneciente al módulo 5 de la especialidad fue impartida por la profesora Silvia Hernández. La asignatura está vinculada con el módulo 3 dado que también está enfocada como su propio nombre indica hacia las metodologías de aprendizaje de los alumnos. Consistía en el planteamiento y la elaboración de estrategias de aprendizaje efectivas para el alumno.

Así pues, entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destacaría el conocimiento de técnicas o metodologías propias de la especialidad para la impartición de contenidos referentes a la misma como parte teórica; y la adquisición de criterios y capacidad para juzgar diferentes metodologías y actividades y por ende, el desarrollo de actividades de acuerdo a los criterios, contenidos y objetivos de la materia.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, es de destacar principalmente la trascendencia que pueden tener las actividades y su desarrollo en cualquier Unidad Didáctica. Los objetivos y el aprendizaje de los alumnos se consolida con la realización de actividades, y estas pueden ser utilizadas como método de evaluación; en la Unidad Didáctica desarrollada por mí (Perspectiva Caballera), las actividades juegan un papel fundamental, puesto que son muy similares todas debido a lo escueto de los contenidos de esta Unidad.

En cuanto a la actividad 2, podríamos destacar en primer lugar que la Perspectiva Caballera es sencilla cuando el sujeto es capaz de visualizarla sin ningún tipo de problemas, pero en el caso del grupo con el que trabaje en el centro de prácticas, existían algunos problemas en varios alumnos que apenas disponían de visión espacial. De esta manera, la asignatura contribuyó en gran medida para el planteamiento de una metodología original que facilitara esa visión y desde esta metodología se extrajeron una serie de actividades originales y más instructivas.

3.3.5. Interacción y convivencia en el aula

Esta asignatura perteneciente al módulo 2 fue impartida por las profesoras Pilar Martín y Yolanda Vellisca. La asignatura estaba compuesta de dos partes, una primera que corresponde a la psicología del desarrollo y que estaba impartida por Yolanda; y una segunda parte que correspondía a la psicología social o de grupos e influencia

En esta asignatura entraban en escena contenidos ya no tan relacionados con los aspectos administrativos de los centros o con el proceso de enseñanza en sí mismo; lo que se impartía en esta asignatura estaba más relacionado con la personalidad de los adolescentes y su desarrollo durante la etapa de secundaria; conceptos relacionados con dicha personalidad, roles de los alumnos, modos de afrontar esos roles, gestión de grupos de alumnos, criterios de agrupamientos, influencia de los grupos, etc.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, podríamos decir que pese a ser una asignatura eminentemente teórica, su aplicación es fundamentalmente práctica y es en el aula donde se desarrolla gran parte de los contenidos que hemos visto. Aporta quizás un buen enfoque en cuanto a metodología de la Unidad Didáctica pero es una asignatura especialmente práctica para desarrollar tanto el Prácticum I, como el II y III.

En cuanto a la actividad 2 y pese a que no ha sido mi caso, esta asignatura podría haber centrado un proyecto de innovación completo por sí misma. Aporta conocimientos muy interesantes y mucha información sobre los alumnos. Seguramente si la vinculamos con la optativa del módulo 2 "Prevención y resolución de conflictos", seríamos capaces de emprender un proyecto de innovación centrado en la estructuración de un sistema de resolución de conflictos generales entre alumnos.

3.3.6. Prevención y Resolución de conflictos en el aula

Esta asignatura optativa perteneciente al módulo 2 esta vinculada como es normal, con la asignatura del modulo 2 "Interacción y convivencia en el aula" y fue impartida por las profesoras Pilar Martín y Carmen Montolío. Pese a que la asignatura estaba impartida por dos profesoras, ambas impartían la misma materia de manera complementaria. El concepto de conflicto en el aula, tipos de conflicto y planteamientos eran los ejes centrales de la asignatura.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades podríamos destacar la identificación de aspectos que intervienen en un conflicto, gestión de conflictos buscando una resolución adecuada para todas las partes, instrumentos necesarios para llevar a cabo esas posibles resoluciones, utilización de la negociación, mediación y su proceso, etc.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, realmente no está especialmente relacionada. La mediación es un concepto muy interesante que en mi opinión debería estar siempre contemplado en cualquier programación o en su defecto Unidad Didáctica de la misma manera que está incluida la Atención a la Diversidad. Se trata por tanto de otra asignatura que aporta mucho en el aspecto más práctico del Máster pese a su carácter teórico.

En cuanto a la actividad 2, los contenidos de esta asignatura son muy concretos y pese a que darían para desarrollar un proyecto de innovación de la misma manera que la asignatura anterior (no en vano hay muchos proyectos de innovación relativos a la mediación en centros de educación), para el desarrollo de mi proyecto de innovación no ha tenido especial relevancia.

3.3.7. Prácticum I

Esta asignatura consistía en la realización de un periodo de prácticas en el que debíamos completar una serie de tareas y que estaba enfocado a alcanzar unos objetivos concretos que se complementarían con los objetivos de los restantes periodos de prácticas permitiendo que experimentáramos la sensación de pertenecer a un centro de Educación.

Así, este periodo de Prácticum tenía como objetivos que nos familiarizáramos con los documentos que rigen un centro educativo (entre ellos el Reglamento Orgánico del Centro, Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interior, etc.), la estructura del centro y su esquema de funcionamiento, órganos de gobierno y coordinación, funcionamiento y día a día de los profesores.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, está más que claro que los aspectos formales de la Unidad Didáctica fueron interpretados o puestos en práctica por primera vez durante este periodo de prácticas. De la misma manera fue la primera toma de contacto con las Unidades Didácticas que impartían los profesores y estaban elaboradas por ellos mismos.

En cuanto a la actividad 2, podríamos decir que resulto muy interesante la reunión que tuvimos durante este periodo con el jefe de estudios, la jefa del departamento de orientación y los diversos profesores encuestados (las encuestas eran unos de los requisitos de este periodo) puesto que nos aportaron una visión clara de lo que se puede esperar de un proyecto de innovación referido a una Unidad Didáctica.

3.3.8. Contenidos Disciplinarios

Esta asignatura perteneciente al módulo 4 fue impartida por Sergio Romero y está vinculada tanto con la asignatura "Diseño Curricular" como con las asignaturas del módulo 5. La asignatura estaba centrada como su nombre indica en los contenidos de la especialidad, en este caso Dibujo y Artes Plásticas.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca el conocimiento de los diferentes documentos oficiales en los que se detallan los diferentes currículos; esquematización de conceptos y elaboración de mapas; la evolución de los mismos hasta la actualidad, el origen de estos contenidos y su justificación, y los criterios de división de los contenidos en función de las asignaturas de la especialidad en la Enseñanza Secundaria.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, podría señalar que esta asignatura me ha aportado en mayor medida un conocimiento o justificación de porque los contenidos que se desarrollan en el curso en el que he realizado las prácticas están establecidos de una forma en concreto. De la misma manera y reforzando lo que podía aportar la asignatura "Diseño Curricular", aporta una visión clara de lo que pretende ser una Programación Didáctica y especialmente porque está fundamentada en el Currículo Oficial.

En cuanto a la actividad 2, los análisis de los currículos y de los contenidos que realizábamos en clase aportaban una perspectiva interesante para valorar cual había sido la evolución de los mismos a lo largo del tiempo. A partir de aquí podríamos entrar a valorar hasta que punto unos contenidos concretos podían ser relativamente recientes o no y entender que fuera más probable que unos contenidos presentaran más dificultades a la hora de ser comprendidos. Respecto de la elaboración del proyecto en sí mismo ha tenido cierta influencia en el apartado de necesidades detectadas puesto que hacen referencia directa a los contenidos.

3.3.9. Diseño de Actividades

Esta asignatura perteneciente al módulo 5 y fuertemente vinculada con el módulo 4 fue impartida por la profesora Elisa Arguilé. La asignatura es probablemente una de las más útiles y pragmáticas en cuanto a elaboración de documentos necesarios para la realización de nuestra futura labor docente se refiere. Lo que pretendía la asignatura era enseñarnos a elaborar tanto una Programación, como Unidades Didácticas, como actividades que tuvieran una buena acogida entre los alumnos.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca la correcta estructuración y apartados que debe incluir una Programación Didáctica; la correcta estructuración y apartados que debe incluir una Unidad Didáctica; la realización de actividades originales e instructivas que sean capaces de motivar a los alumnos y fomentar sus ganas de aprender de manera efectiva mediante múltiples métodos.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, es probablemente una de las asignaturas más influyentes sin lugar a dudas. Desde el primer momento se nos planteó el esquema de una Unidad Didáctica, siempre dejándonos cierta libertad a la hora de darle la forma final. De la misma manera Elisa nos orientó en múltiples aspectos para tratar de mejorar el nivel de esa Unidad Didáctica tanto en cuanto a metodología como especialmente en actividades.

En cuanto a la actividad 2, el aspecto más a destacar de la influencia de esta asignatura es la inspiración a la hora de realizar actividades. Si bien no hemos realizado un proyecto de innovación, en clase elaborábamos actividades que bien podrían pertenecer a diversos proyectos. Actividades en las que intervenía la poesía, otras en las que se jugaba con las sensaciones por diversos medios como videos o imágenes, la música. El planteamiento de metodologías alternativas para alumnos con déficit de atención, tratando de buscar los puntos que pudieran motivarles.

3.3.10. Evaluación e innovación en Dibujo

Esta asignatura perteneciente al módulo 6 disponía de dos partes claramente diferenciadas. Por un lado la parte de innovación, impartida por la profesora Carmen Martínez, que explica en qué consiste un proyecto de innovación educativa en el que se pretende mejorar la enseñanza. Por otro lado estaba la parte de evaluación que impartía el profesor Carlos Foradada y cuyo objetivo era enseñarnos a evaluar tanto una Unidad Didáctica (procesos de evaluación, calificación, etc.) como los procesos de evaluación y el posible éxito de un proyecto de innovación educativa, una Unidad Didáctica o una Programación en sí misma.

Fundamentalmente, un proyecto se considera exitoso cuando cumple los objetivos propuestos. Para ello, es necesario tener en cuenta determinados requisitos para que un diseño de innovación sea evaluable, como garantía previa de su adecuada implementación¹⁰. Obviamente, con este proyecto se persigue facilitar el aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta la especial motivación que implica el uso de técnicas complementarias con las que gestionará los contenidos de la Unidad Didáctica, eliminando las dificultades que habitualmente envuelven a los alumnos en esta materia.

Así pues, uno de los aspectos a considerar será el resultado de las calificaciones del grupo, puesto que comparándolas con resultados anteriores se puede concretar si el proyecto ha tenido éxito o no.

Todo este procedimiento no tendría sentido si no existiera la posibilidad de evaluar el proyecto y así conocer si el mismo ha sido exitoso o no; para evaluar el rendimiento del alumno y por lo tanto la eficacia de nuestra innovación metodológica hemos considerado algunos aspectos o puntos a evaluar que se detallan en el siguiente apartado¹¹.

*"Hemos de encontrar tiempo para la reflexión:
¿Qué hacemos? ¿Lo hacemos bien?
¿Qué aprenden nuestros alumnos?
¿Qué aprendemos nosotros?
Necesitamos una cultura de la evaluación".
(Jaume Carbonell, 2008)*

De esta manera, si lo que pretendemos es realizar una evaluación de nuestro propio diseño o proyecto de innovación, lo más probable es que se traduzca en la realización de la ya famosa autoevaluación. Para llevar a cabo algo así resulta fundamental conocer el punto de vista propio, cual es nuestro juicio y que opinión tenemos del desarrollo e implementación de nuestro Diseño de innovación. Para la propia evaluación de la metodología de innovación, es necesario combinar la autoevaluación con una serie de encuestas a los alumnos para conocer su punto de vista y si les ha parecido productivo.

¹⁰ FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J. *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. 1983

¹¹ Véase CARBONELL, Jaume, "Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas", en GIMENO SACRISTÁN, José (coord.), 2010, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata, 2010.

En cuanto a la autoevaluación, debería ser incluido el punto de vista del propio profesor evaluado ya que nos proporcionaría información sobre los elementos contextuales y explicativos de su tarea docente, Por otro lado, la propia participación es muy significativa en este proyecto, teniendo en cuenta que el objetivo es una evaluación formativa que potencia de manera especial la actividad del docente. Con todo ello, debemos preguntarnos si hemos alcanzado los objetivos que pretendíamos.

Es necesario admitir previamente que la mayoría de los profesores reflexionan sobre su práctica docente e intervienen en ella para modificar alguna de sus actuaciones, con la intención de que mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y su propia profesionalidad docente. Sin embargo, en ocasiones esta reflexión no se hace de una forma planificada, sistemática y científica, sino a partir de análisis esporádicos fruto de situaciones conflictivas que surgen en el quehacer diario.

Las encuestas realizadas a los alumnos deberían estar compuestas de varios puntos que reflejen todos los aspectos que componen el desarrollo del proyecto. En mi opinión, las encuestas no se hacen a partir de la opinión del interesado, sino en función de condiciones establecidas previamente. En este sentido, es interesante que los alumnos evalúen los siguientes requisitos.

- La complejidad que han observado los alumnos en la puesta en práctica del proyecto.
- Los beneficios que consideran que ha aportado esta nueva metodología de innovación a la impartición de las clases.
- La complejidad de las actividades propuestas.
- Los objetivos que se les han propuesto a nivel de evaluación.

La evaluación nos permite por tanto establecer el aprendizaje de una manera transversal, relacionando contenidos tratados en diferentes materias. Esta es una de las bases que me ha permitido establecer los criterios necesarios para realizar el juicio crítico en el que radica gran parte del peso de este Trabajo Final de Máster.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca la evaluación de aspectos referentes a los alumnos (conceptos, procedimientos y actitudes) de sus respectivos trabajos o actividades; evaluación de proyectos tales como innovación educativa, éxito de una Programación Didáctica, éxito de una Unidad Didáctica, auto evaluación, etc.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, deberíamos destacar que cada una de las partes de esta asignatura se ajusta más a una de las actividades, si bien la parte de evaluación este muy presente en ambas actividades. La evaluación ha resultado fundamental para comprender los métodos con los que evaluar y calificar a los alumnos y como tal, es un apartado muy importante en cualquiera de las Unidades Didácticas presentes en cualquier curso. Sin embargo, en mi opinión, la parte más interesante viene a la hora de realizar la autoevaluación una vez impartida la Unidad, puesto que es donde debes valorar si ha tenido éxito y se han conseguido los objetivos en los alumnos o no. Considero que esa es la parte fundamental de la enseñanza y como tal, la más importante.

En cuanto a la actividad 2, aquí entra en juego de manera muy pronunciada la parte de la asignatura de innovación. Lógicamente esta actividad era un requisito para aprobar esta asignatura, por lo que es la que mayor vinculación tenía. En ella nos enseñaron que en ocasiones, pueden existir barreras que impiden a alumnos sin ningún problema aparente, llevar un aprendizaje corriente; para evitar estos posibles problemas en un aula resulta fundamental saber cómo realizar un proyecto de innovación en el que se modifiquen las técnicas comunes y en función de unas necesidades detectadas, se plantee una metodología alternativa enfocada a resolver esas necesidades y dificultades que puedan surgir. Por otro lado, en un proyecto de este calibre y de esta importancia (teniendo en cuenta que es el éxito o fracaso de los alumnos lo que está en juego), resulta fundamental probar que el proyecto tiene éxito y es válido para llevar a cabo la enseñanza de un determinado módulo de contenidos. Aquí es donde entra en juego la valoración de un proyecto y por lo tanto de nuevo la Evaluación del mismo y la parte de evaluación de la asignatura. Para ello en la mayoría de los casos recurriamos a encuestas, preguntas, testigos o indicadores (calificaciones) u otros aspectos que nos dieran detalles significativos de los resultados en los alumnos y para ello que mejor que sus propias impresiones.

3.3.11. Tecnologías de la información

Esta asignatura optativa perteneciente al módulo 5 fue impartida por la profesora Carmen Montolío. La asignatura está enfocada al conocimiento y puesta en funcionamiento de diversas herramientas de información entre las que hay mucho software gratuito que puede ser utilizado para mejorar la comunicación, el aprendizaje y fomentar el interés de los alumnos por asignaturas por las que en un principio podrían mostrar ciertas reticencias. De la misma manera también hemos conocido otras herramientas de Hardware muy prácticas que están presentes tanto en las universidades como en los centros de Enseñanza Secundaria.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades destaca el de software especialmente interesante como Dropbox, un servicio de almacenamiento online virtual disponible desde cualquier ordenador con internet del mundo y en el que se pueden compartir documentos, carpetas y más cosas de una forma muy sencilla. La pizarra interactiva es otra de las herramientas más interesantes que pudimos probar durante de las clases ya que es un elemento con un sinfín de posibilidades y que seguramente fomentaría el interés de los alumnos. Los tablets pc y el programa escuela 2.0 son otro de los aspectos a destacar, ya que convierten las clases en algo mucho más entretenido para los alumnos que prefieren trabajar si hay un ordenador cerca.

Respecto a la actividad 1, en lo que concierne estrictamente al juicio reflexivo, cabría destacar que más que lo que puede aportar esta asignatura debería plantearse el hecho de implementar estas tecnologías en la concepción de una Unidad Didáctica. De esta asignatura por ejemplo se podría introducir una nueva metodología de impartición de clases que implicara no solo la teoría sino las actividades que van a realizar los alumnos. Sin embargo, seguramente y dada la situación en el centro donde yo impartí las clases, esto implicaría la creación de un proyecto de innovación, y es aquí donde

influiría esta asignatura en la actividad 2. Integrando estas herramientas en la impartición de una Unidad Didáctica se plantearía el debate de si esto ya implicaría en sí mismo una innovación en la docencia o, por el contrario, sencillamente sería una alternativa en cuanto a metodología. Al fin y al cabo parece ser muy similar.

3.3.12. Prácticum II

Este periodo de prácticas está vinculado con la asignatura del módulo 4 "Diseño curricular de las asignaturas" y la asignatura del módulo 5 "Diseño, organización y desarrollo de actividades". Entre los objetivos del mismo se encontraban la capacidad del alumno de planificar una Unidad Didáctica que posteriormente sería impartida, impartir algunas clases relativas a esa Unidad, evaluar algunas de las actividades que los alumnos realizaban e integrarse de la mejor manera posible en el centro.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades después de completar este proceso figuran los conocimientos necesarios para estructurar una Unidad, estrategias didácticas después de impartir algunas clases que hemos adquirido gracias a nuestro tutor del centro, métodos de evaluación de actividades de Dibujo Técnico I y II, etc.

Respecto a la actividad 1, y la medida en que estas prácticas han podido influir en la elaboración de una Unidad Didáctica, podríamos decir que resulto fundamental vincular este Prácticum II con la elaboración de la Unidad que nos encargaron como trabajo presentable puesto que uno de los requisitos era realizar una Unidad Didáctica que se ajustara a los contenidos que se impartirían en el centro durante nuestra estancia. Gracias a las facilidades que nos puso nuestro tutor pudimos realizar una Unidad (en mi caso basada en los contenidos relativos a Perspectiva Caballera) en la que se contemplaban todos los aspectos teóricos que aparecían en la programación del centro y todas las actividades que nuestro tutor nos exigía para impartir las clases con el máximo rigor posible.

En cuanto a la actividad 2, era una actividad muy vinculada tanto con la asignatura "Evaluación e innovación" como con el Prácticum III aunque detalles como la gran vinculación que existía entre ambos periodos de prácticas (Practicum II y III) y que el proyecto de innovación se desarrollara a partir de una Unidad también tuvo su influencia.

3.3.13. Prácticum III

Por último, este periodo de prácticas estaba directamente vinculado con la asignatura "Evaluación e innovación de la docencia", especialmente y de manera más estrecha con la parte de innovación, puesto que uno de los requisitos era elaborar un proyecto de innovación docente sobre una Unidad Didáctica.

Entre los conceptos trabajados que eran susceptibles de ser incorporados en las respectivas actividades se pueden mencionar los mismos que en el anterior periodo de prácticas puesto que estaban prácticamente unidos y compartían muchos objetivos, y se podrían añadir los relativos al proyecto de innovación, puesto que intentamos ver como se aplicaba en el centro y en qué medida se podrían llevar a cabo.

Respecto a la actividad 1, ya se encontraba más que finalizada para cuando este Prácticum comenzó, así que la influencia que tuvo fue nula.

En cuanto a la actividad 2, este Prácticum estaba enfocado a encontrar las necesidades educativas que podían surgir mientras impartíamos la Unidad que habíamos elaborado para el Prácticum II. A raíz de esas necesidades yo trate de desarrollar mi Proyecto de Innovación para intentar que la experiencia de aprendizaje de la Perspectiva Caballera mejorara en una hipotética futura impartición de esa Unidad. Para ello intente tener en cuenta la opinión de los alumnos así como de los especialistas que trabajan actualmente en el centro y esto es uno de los aspectos que mayor aprendizaje produce al menos en mi opinión, el contacto con los docentes del centro.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

4.1. CONCLUSIONES

Una vez concluido tanto el periodo lectivo como el Trabajo Final de Máster llega el momento de reflexionar y sacar conclusiones especialmente acerca de las actividades sobre las que se ha realizado el juicio crítico, pero también sobre la experiencia relativa al Máster.

Para llevar a cabo esta pseudo evaluación considero fundamental esclarecer la situación previa o la concepción que tenía yo de la docencia antes de matricularme en el Máster¹². Lógicamente como alumno de la etapa correspondiente a la Enseñanza Secundaria disponía de un concepto de docencia en estos centros diferente al que he podido apreciar una vez nos hemos incorporado a las clases como docentes o docentes de apoyo. La labor del profesor es mucho más compleja de lo que parece y requiere de una planificación y una preparación enorme que no debería cesar a lo largo de toda su actividad profesional. Ahora puedo decir que SÍ que comprendo la dificultad de coordinar un centro, un departamento e incluso una asignatura. Después de darme cuenta de las diferencias que existen cuando estás a un lado o a otro de la enseñanza he llegado a la conclusión de que probablemente la fase más importante del proceso de Enseñanza-Aprendizaje es, sin lugar a dudas, la reflexión.

"Aprender sin reflexionar es malgastar la energía"
(Confucio)

Así pues, en primer lugar, para sacar conclusiones de la Unidad Didáctica y el proyecto de innovación resulta fundamental echar la vista atrás hasta el periodo en el que realizamos las prácticas y conocer cuál era la situación en la que nos encontramos. Cuando llegamos por primera vez al centro que nos habían designado para realizar las prácticas nos encontramos con un grupo de jóvenes muy desmotivado sin apenas interés por la asignatura, con grandes dificultades de aprendizaje y una facilidad asombrosa para interrumpir las clases. Durante el primer periodo de prácticas resulto imposible realizar ningún tipo de acción para tratar de cambiar esta situación puesto que teníamos una tarea que completar muy concreta y muy alejada de las aulas. Debíamos realizar un análisis de ciertos documentos a los que únicamente teníamos acceso durante las horas que estábamos en el centro, hecho que limitaba el contacto con las aulas en gran medida. Sin embargo, cuando se nos plantea la tarea de desarrollar una Unidad Didáctica vinculada con los contenidos que se impartirá en el centro durante los dos siguiente periodos de prácticas, comienzo a valorar la posibilidad de incorporar algunos aspectos en la metodología que favorecieran el interés y curiosidad de los alumnos por la asignatura y de la misma manera produjeran un incremento del nivel de participación y de trabajo de los mismos.

¹²Véase BEST, J.W., *Cómo investigar en educación*, Madrid: Morata, 1982.

Durante el Prácticum II fui asignado a otro grupo distinto del que me fue asignado durante el Prácticum I y las diferencias fueron muy significativas. Los grupos de Dibujo Técnico I y II correspondientes respectivamente a 1º y 2º de Bachiller eran significativamente más eficientes, se interesaban más y se comportaban mejor en clase, especialmente los alumnos de 2º de Bachiller. Esto limitó en cierta parte el alcance de mi proyecto de innovación, puesto que las actitudes de los alumnos diferían mucho con respecto a los grupos a los que había asistido con anterioridad. Dadas estas circunstancias, el proyecto de innovación paso a centrarse fundamentalmente en mejorar la visión espacial de los alumnos con dificultades y mejorar su rendimiento académico puesto que su actitud se podía considerar buena.

Pese a que en mi opinión era quizá un poco tarde para introducir dichos cambios en cuanto a la programación del curso se refiere (puesto que los alumnos habían adquirido una rutina en el aula difícil de hacer desaparecer), he de reconocer que los alumnos respondieron de una manera adecuada mostrando un incremento en la carga de trabajo y sobre todo (y es algo que me sorprendió) en la confianza en el profesor, favoreciendo la comunicación entre los alumnos y nosotros.

No es menos necesario ponernos en el papel del profesor de Máster que trata de que nosotros como alumnos alcancemos unos objetivos por medio de la realización de estas actividades. Dicho de otro modo, en ningún momento hemos dejado de ser alumnos que están adquiriendo conocimientos, desarrollando procedimientos y asimilando actitudes. Sin embargo, la diferencia con alumnos de enseñanza secundaria es que nosotros somos a la vez alumnos y docentes puesto que debíamos ser conscientes en todo momento de lo que implicaba la realización de cada una de las actividades.

Podríamos decir entonces que hemos conseguido elaborar una Unidad Didáctica ajustándonos a los contenidos concretos que se debían impartir durante dicho periodo y centrándonos en el aprendizaje de los alumnos seleccionando (o en su defecto intentándolo) la mejor metodología para alcanzarlo y desarrollando una innovación sobre dicha Unidad para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Es por esto que puedo decir que desde mi punto de vista considero que se han alcanzado la mayoría de los objetivos de cada asignatura, pero en especial los objetivos marcados por estas actividades.

Respecto de la experiencia personal relativa a los periodos de prácticas ha sido muy enriquecedora tanto a nivel instructivo y profesional como a nivel personal. Es necesario destacar la cantidad de conceptos que es necesario observar en un docente en acción en un aula para aprender puesto que se trata de aspectos demasiado pragmáticos.

En resumen, el Máster es un periodo de formación muy concentrado en el que se tratan de transmitir saberes para aprender a transmitir saberes. No es un proceso sencillo, ni mucho menos, pero es un proceso necesario para tratar de incrementar la calidad de la educación. Por otro lado, considero que este Máster debe ser el primer paso, y no el único en la formación de un docente, puesto que en adelante la práctica profesional constituirá el resto de la formación necesaria.

4.2. PROPUESTAS DE FUTURO

Respecto de los aspectos que podrían ser considerados para las futuras ediciones tanto del Máster como de posibles proyectos de innovación, quizá sería interesante valorar la posibilidad de impartir algunas asignaturas del segundo cuatrimestre en el primero, para que así dispusiéramos de más tiempo para tratar de desarrollar un proyecto más amplio y ponerlo en práctica desde el primer momento y en el primer periodo de prácticas.

Entiendo que es posible que los profesores tengan demasiados asuntos en los que centrarse como para atender al 100% un proyecto de innovación de un alumno de prácticas, pero si se lleva a cabo mediante una buena planificación y considerándolo a largo plazo como una muestra de calidad en la educación del centro podría llevarse a cabo sin realizar un esfuerzo excesivamente grande por parte de ninguno de los docentes.

El Máster incluye una gran cantidad de contenidos, que en mi opinión abarcan muchísimos aspectos relacionados con la educación. Considero que su extensión es muy adecuada y una vez completado entiendo que estoy mucho más preparado para impartir clases. La única sugerencia que considero que sería interesante añadir radica en la planificación temporal de las asignaturas a través de los cuatrimestres. En mi opinión sería interesante que tanto la asignatura de Innovación y Evaluación, como la asignatura Contenidos Disciplinarios, se encontraran en el mismo cuatrimestre que la asignatura Diseño Curricular puesto que están especialmente vinculadas. Así pues, me parece que además el cuatrimestre adecuado sería el primero únicamente por lo que supone disponer de toda la extensión del curso para trabajar los conceptos que se incluyen en estas asignaturas.

AGRADECIMIENTOS

Parece que fue ayer cuando entramos en el aula, un grupo de 16 desconocidos, ilusionados ante el reto que nos habíamos propuesto, ni más ni menos que convertirnos en docentes y tratar de ayudar a los jóvenes en su formación. Durante este Máster he tenido la suerte de poder contar con el apoyo de algunas personas que han sido de gran ayuda, especialmente en algunas situaciones que se tornaron un poco complejas.

Destacar la importancia e implicación de D. Carlos Foradada Baldellou tanto en la forma de concebir el trabajo, como en este Trabajo Final de Máster sería decir poco, ha sido un tutor en el sentido más amplio de la palabra, leyendo y corrigiendo los correspondientes borradores que iban surgiendo. Ha sabido transmitirnos una filosofía de trabajo que podría considerar un bagaje muy importante para el resto de nuestras vidas: has de trabajar para ti, para dignificarte y demostrar que el fruto de tu esfuerzo, no es algo mediocre y sin sentido. Algo que no olvidaré.

Todos los profesores y miembros que integran el I.E.S Segundo de Chomón y en especial D. Jesús Sancho Pastor se merece también mis agradecimientos por la profesionalidad mostrada, por la cercanía que desde el primer día nos mostro y por la ayuda en todos los interrogantes que mostrábamos durante las prácticas.

Creo que se merecen una mención especial también los chicos y chicas de 1º y 2º de Bachiller del I.E.S. Segundo de Chomón que poquito a poco se fueron ganando mi cariño y me atrevería a decir que también el de mis compañeros. Desde el primer día me hicieron sentir un profesor a todos los efectos y seguramente si no hubiera sido así, mi nivel de confianza hubiera sido muy diferente.

También me gustaría agradecer enormemente el apoyo a nivel personal que he recibido en todo momento de Dña. María Yolanda Vellisca, disponible en casi cualquier momento para resolver mis dudas y apoyarme cuando era necesario.

Muchas gracias también a todos los profesores de todas las asignaturas que componen el Máster, ha sido un auténtico placer.

Por último, a la pequeña familia que hemos creado y de la que me considero una pequeña parte que son los alumnos de la promoción 2011/2012 del Máster de Profesorado. No sé cómo daros las gracias y expresaros lo fácil que habéis hecho mi estancia en Teruel. Estoy segurísimo de que sin vosotros nada hubiera sido lo mismo.

Gracias, gracias y otra vez gracias.

Emilio García.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., “Monográficos. Ponencias y comunicaciones al XX Seminario/Congreso de Modelos de Investigación Educativa”, *Revista de Investigación Educativa*. Murcia: Universidad de Murcia, 1999.
- AA.VV., “Número monográfico sobre evaluación educativa”, *Revista de Investigación educativa*, Murcia: Universidad de Murcia, 2000.
- ABARCA PONCE, M.P. (coord.). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española. 1989
- ÁLVAREZ ROJO, V. y otros. *Diseño y evaluación de programas*. Madrid, Editorial EOS. 2002
- ALVIRA MARTÍN, F. *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. 1991
- ANGUERA ARGILAGA, M. T. *Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?* *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 77-93. 1990
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. Y DE LA TORRE, S. *Investigación educativa*. Barcelona: Labor. 1992
- BUENDÍA, L.; FERNÁNDEZ CANO, A. Y RUIZ CARRASCOSA, J. *Estudios evaluativos en diferentes contextos*. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 159-184. 1995
- COLÁS BRAVO, M. P., Y ROBOLLO CATALÁN, M. A. *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos. 1993
- COOK, T.D. Y REICHARDT, CH. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa*. Madrid: Morata. 1986
- DE LA ORDEN, A. *Evaluación de los efectos de los programas de intervención*. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 61-76. 1990
- DE PABLOS, J. *Evaluación de recursos y materiales educativos*. En J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio, *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 67-90). Alcoy: Marfil. 1995
- DUEÑAS, M.L. *Evaluación de un programa de apoyo a la integración escolar de deficientes mentales ligeros*. En P. Colás y M.A. Rebollo, *Evaluación de Programas* (pp. 209-214). Sevilla: Kronos. 1993

- FELIZ MURIAS, T. y RICOY LORENZO, C., *El diseño y desarrollo del currículum: las adaptaciones curriculares*. Vigo: Universidad de Vigo-UNED, 2002.
- FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J. *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. 1983.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA JIMÉNEZ, E., “Evaluación de los efectos de la integración escolar en niños deficientes visuales”, *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1990, pp. 397-402.
- GARCÍA RAMOS, J.M. *Recursos metodológicos en la evaluación de programas*. Bordón, 43 (4), 461-476. 1991
- GRUPO HELMANTICA. *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca. 1998
- INCE. *Evaluación del Sistema Educativo Español. Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: INCE/MEC. 1992
- INCE. *Evaluación del Sistema Educativo Español. Evaluación de la Educación Secundaria*. Madrid: INCE/MEC. 1992
- JORNET, J. y otros. *Guía práctica par ala evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT). 2002
- LÁZARO, A. *La formalización de los indicadores de evaluación*. Bordón, 43, 477-494. 1991
- LUKAS, J.F. Y SANTIAGO, K., *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial. 2004
- MARTÍNEZ, A. y otros. *Evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia*. En P. Colás y M.A. Rebollo, *Evaluación de Programas* (pp. 222-229). Sevilla: Kronos. 1993
- MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona. 2000
- MEDINA REVILLA, A. Y VILLAR ANGULO, L.M. *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Universitas. 1995
- MERINO, J.V. *Funciones de la evaluación de programas de animación sociocultural*. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 337-362. 1997

- PARLETT, M., Y HAMILTON, D. *La evaluación como iluminación*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466). Madrid: Akal. 1983
- PERALES MONTOLÍO, M.J. *Estudio de validación de un modelo de evaluación de la formación ocupacional y continua*, *Bordón* 54 (1). 95-113. 2002
- PÉREZ GÓMEZ, A. *Modelos contemporáneos de evaluación*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal. 1983
- PÉREZ JUSTE, R. *Investigación evaluativa*. En V. García Hoz (Dir.), *problemas y métodos de educación personalizada* (pp. 404-418). Madrid: Rialp. 1994
- SANTOS, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal. 1990
- STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINFIELD, A. J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC. 1987
- TEJEDOR, F.J. *Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades*. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 15-38. 1990
- TEJEDOR, F.J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Y RODRÍGUEZ CONDE, M.J., *Perspectivas metodológicas actuales en la evaluación de programas en el ámbito educativo*. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-128. 1994
- TEJEDOR, F.J. *Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios*, *Revista Española de Pedagogía*, 224. 5-32. 2003