

13

Técnicas de enseñanza para la innovación didáctica: introducción y programación

13.1. Una introducción operativa a las técnicas de enseñanza

13.1.1. Sentido formativo de las técnicas de enseñanza

Con el fin de que reconstruyan a diario la Didáctica, con frecuencia se pide a los profesores de todos los niveles educativos que innoven en su enseñanza. Se les persuade de que deben investigar y reflexionar sobre su práctica y colaborar con sus colegas. Esta propuesta, llena y vacía a la vez, casi una letanía, va asociada casi siempre a tres errores fundamentales:

- *Error previo o de coherencia.* Pocos de quienes lo proponen lo practican. La “coherencia confuciana” de “primero hacer las cosas y después hablar de ellas” no es algo frecuente en el ámbito pedagógico, con honrosas excepciones.
- *Error epistémico o de conocimiento.* Se confunde aquello de que “en enseñanza las recetas no existen” o de que “el método universal”, válido para todos los alumnos (W. Ratke o J. A. Comenius) no existe con la falta de suministro técnico útil sobre propuestas estructurantes de la comunicación didáctica. En consecuencia, se desabastece de recursos metodológicos concretos al profesor, y de algún modo se espera –y no suele ocurrir casi nunca– que éste sea capaz de descubrirlos, a base de mucha reflexión indagadora.
- *Error de predisposición simplificadora o paranoide.* Se asocia al experto como alguien contrario a la escuela, que prescribe decisiones desde su ámbito científico –la Pedagogía o la Didáctica–, y se le rechaza a priori, porque puede tener un conocimiento ‘ajeno’ de la realidad práctica. Como consecuencia de ello, se incurre en un “practicismo” reactivo y extremo en diversos grados, a pesar de las prevenciones de Stenhouse.

A la vista de estas consideraciones duales o incompletas nos preguntamos: ¿En qué ámbito científico ocurre que enseña quien no sabe, no se comunica contenido fundamental y se considera conveniente prescindir de la contribución de los expertos (pedagogos especialistas en didáctica), tachándoles de “teóricos”, sin tomar sus propuestas como soportes fiables de conocimiento? Es posible que determinadas ciencias verifiquen algunas de estas condiciones, pero en Educación es frecuente que converjan las tres. La Didáctica es una ciencia compleja, y como toda ciencia se comprende como una tarea cooperativa e histórica. Necesita de conocimiento válido, no de prejuicio. Por lo que respecta a la metodología didáctica, el panorama con que nos hemos topado a lo largo de muchas acciones formativas desarrolladas en los últimos años en todos los niveles educativos, es un conocimiento metodológico deficiente. Es por ello por lo que intentaremos describir una selección de ellas.

13.1.2. Selección de la técnica más adecuada

En las decisiones sobre la selección, adaptación o creación de técnicas didácticas suelen estar presentes algunas variables:

- La humildad del docente, para poder apercibirse de que para la formación de sus alumnos pudiera ser más adecuada otra opción diferente a la habitualmente desarrollada.
- La voluntad profesional para llevar a cabo su planificación, desarrollo y evaluación.
- La idea de enseñanza, según se centre en los contenidos, el rendimiento académico, la metodología y los recursos, la formación, el cambio social, la evolución humana, etc.
- El conocimiento que de la técnica se tenga, bien por experiencia propia, por tradición del centro, porque algún compañero la maneja, etc.
- Los condicionantes externos: número de alumnos, tipo de asignatura, tiempos y horarios, espacios, recursos didácticos, clima de equipo, cultura profesional orientada a la innovación, tradición del centro, etc.
- Las necesidades de los alumnos: necesidades y demandas (a veces sonoras y otras veces sordas) de los alumnos, sus expectativas y aportaciones potenciales, la motivación didáctica de los alumnos, su experiencia como grupo, etc.
- Los objetivos didácticos, según se pretenda conocer y analizar, ejercitar y utilizar, autoorganizarse y cooperar, investigar y experimentar, resolver problemas y crear, etc.
- El carácter de los contenidos didácticos: instructivos-formativos, conceptuales-de procedimientos-de actitudes-de sentimientos, teóricos-aplicados, etc.

13.1.3. *Cautiones para la práctica*

Antes de su desarrollo, proponemos las siguientes reflexiones:

- Partir de un conocimiento docente directo sobre el diseño y desarrollo de enseñanza activa y de una coordinación entre los miembros del equipo docente ahorrada en los principios didácticos de las etapas de referencia.
- Comprenderlas como medios privilegiados para el desarrollo de valores educativos.
- Percibir las como propuestas a las que orientar una habilitación gradual previa y una formación didáctica que, por su complejidad, podría calificarse como “continuamente inicial”.
- Evitar comprenderlas como propuestas aisladas, sino relacionadas entre sí y con una intencionalidad educativa orientada al desarrollo de competencias y objetivos educativos que con el método convencional sería más difícil cultivar.
- No interpretarlas como “formatos terminados”, sino como plataformas de creatividad aplicada y fuentes de recursos metodológicos desde los que adaptar innovaciones didácticas. Por tanto, comprenderlas, dudar de ellas, interiorizarlas, personalizarlas, variarlas, redefinirlas, adecuarlas, investigarlas, innovar sobre ellas, reconstruirlas, idear nuevas técnicas, etc. más allá de la aplicación mecánica y siempre con la formación y la evaluación como referentes.
- Idealmente, contemplar su planificación, desarrollo y evaluación final desde un “grupo de trabajo de apoyo” orientado a la formación continua basada en la investigación de y desde la enseñanza, para la autoformación, el crecimiento personal y la mejora social.
- Otorgarles un sentido funcional y tender a relacionar su desarrollo con competencias y contenidos de inserción social y (pre)profesionales, para canalizar la motivación por el aprendizaje de los alumnos.
- Evaluar continua, formativa y finalmente cuestiones como esfuerzo, voluntad, sociabilidad, responsabilidad y conocimiento.
- Incluir, como apoyo a la cultura colaborativa, democrática, innovadora, con base y desembocadura en el desarrollo profesional y personal del docente y en su formación continua, una base o plataforma metodológica que incluya un vocabulario común, innovaciones metodológicas realizadas y tradiciones avanzadas asentadas de los equipos docentes.

13.2. **Una clasificación de técnicas de enseñanza desde la Didáctica General**

Presentaremos una breve selección de propuestas metodológicas, cuya característica común es su versatilidad o polivalencia. Porque, previa adecuación, podrían planificarse, desarrollarse y evaluarse en todos los niveles educativos –desde la Educación

Infantil hasta la Universidad, y por tanto también en Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP de Grado Superior— y en todas las áreas de conocimiento o asignaturas. Así pues, son susceptibles de aplicación, investigación, cambio y mejora en todos los niveles y disciplinas, sin solución de continuidad. Podrían actuar como verdaderas fibras transversales de naturaleza didáctica, capaces de proporcionar sinergia y cohesión al quehacer docente.

Su combinatoria organizativa es amplísima: pueden incluirse, englobar, yuxtaponerse, sucederse, antecederse, etc., si bien suelen ser las “unidades didácticas” las propuestas estructurantes de las demás. Pretendemos proporcionar descripciones que puedan ser útiles a la reflexión de profesores y de equipos didácticos de todos los niveles.

Destacamos cuatro grupos de técnicas, que serán desarrollados en éste y en capítulos siguientes:

- I. Técnicas de enseñanza para la programación didáctica: Unidades Didácticas.
- II. Técnicas de enseñanza para apoyar la exposición docente: Mentefactos, Mapas Conceptuales, Sondeos Formativos, Diálogos Simultáneos o Cuchicheo, y Lluvia o Torbellino de Ideas.
- III. Técnicas de enseñanza para la participación: Asamblea Didáctica o Coloquio, Rincones de Actividad y de Trabajo, Talleres Didácticos, Laboratorio Recreativo de Ciencias o Taller de Ciencias, y Salidas
- IV. Técnicas de enseñanza para la cooperación: *a) Centradas en las competencias y el rendimiento de todos los miembros de la clase:* Tutoría entre Alumnos y Enseñanza Mutua, Formación mediante Monitores, Resolución de Problemas, Aprendizaje en Grupos Cooperativos (Puzle o Caleidoscopio y Aprendizaje en Grupo para el Dominio), El Último Mohicano; *b) Centradas en la realización de una meta común:* Inmersión Temática o Proyectos Temáticos, Proyectos Didácticos, Antiproyectos, Proyectos de Investigación o “Pequeñas Investigaciones”, Reportajes Científicos o Artísticos de Carácter Cooperativo, Stands, Feria de Ciencias; *c) Centradas en la orientación educativa del alumno:* Prelaciones, Phillips 6.6 y Consejo de Representantes, y Escenificaciones.

13.3. Apoyos didácticos para el desarrollo de todas las técnicas de enseñanza

Alguna de estas propuestas y recursos puede apoyar el desarrollo de las diversas técnicas didácticas:

- *Creación de bibliotecas de aula.* La “biblioteca de aula” es un recurso didáctico excepcional que puede facilitar enormemente el desarrollo de la mayor parte de las técnicas interactivas. Se trata de un armario o vitrina en el que se encuentran clasificados libros de texto de otras editoriales, libros legados de hermanos, diccionarios, enciclopedias, monografías y trabajos bien calificados hechos por los

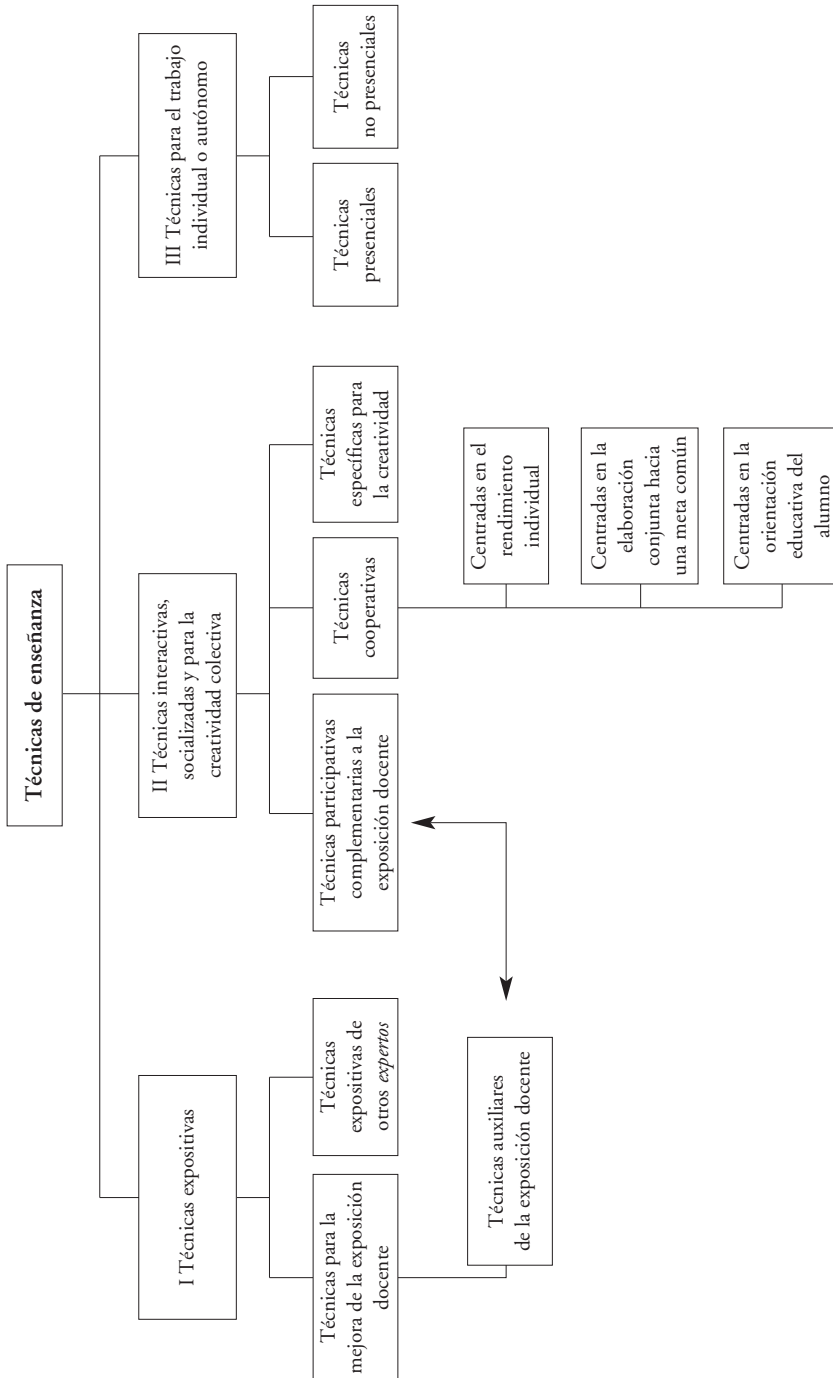


Figura 13.1. Clasificación de técnicas de enseñanza. Fuente: A. de la Herrán y J. Paredes (2008).

alumnos del mismo y otros cursos, minerales, fósiles, problemas resueltos, bancos de propuestas, baterías de preguntas de examen resueltas, etc.

- *Posibilidad de enseñanza en equipo.* Un equipo cohesionado compuesto por un conjunto de docentes, expertos en diferentes áreas, se constituye en “equipo de expertos”. Su función será atender y orientar, en horarios y lugares definidos, a los alumnos de un gran grupo de estudiantes del mismo nivel o aula. Este equipo docente puede funcionar mejor con uno o dos coordinadores, que pueden hacer las veces de “tutores del grupo”. Así, “expertos, tutores y alumnos” pueden constituir una “comunidad didáctica”. En caso necesario, cada miembro del “equipo de expertos” puede estar relacionado con “ciudadanos distinguidos (artistas, científicos, profesionales, artesanos, etc.)” (G. F. J. Cirigliano, y A. Villaverde, 1985), de sectores específicos, que pueden ser consultados por algún grupo de alumnos y asesorarles o facilitarles información o materiales. Se trata de una forma de organizar la enseñanza compatible con técnicas de enseñanza “transdisciplinarias” y a la vez promotoras de un aprendizaje en cooperación, como los “proyectos didácticos” o el ABP, etc. Requiere de un plan didáctico y evaluativo especialmente meditado y comprensible para todos los docentes, una previa formación y una definición de funciones de todos los protagonistas: tutores, expertos, asesores externos y alumnos. Al mismo tiempo, requiere de la “activación especial” de las tutorías en pequeño grupo, bien en directo, bien mediante TIC. Pueden mostrar una especial compatibilidad con las “técnicas de enseñanza basadas en la exposición docente” y en la “exposición realizada por otros expertos” (diferentes al docente), que podrían canalizar intervenciones directas o a través de TIC de algunos de los “ciudadanos distinguidos”. Además, son compatibles con todas las propuestas metodológicas en general. Por la razón anterior pueden atender de un modo especial al desarrollo de competencias de inserción social y promover la motivación de los alumnos. Su lado más difícil es la coordinación docente, que no sólo precisa de una complementariedad epistemológica, sino de una obvia compatibilidad personal, que dé pie a una planificación cooperativa, un desarrollo coordinado y una evaluación de la enseñanza y la formación consensuadas.
- *Formación de un grupo flexible.* Para alguna asignatura de entre las más instrumentales y dependientes del dominio instructivo (Lengua extranjera, Matemáticas, etc.), se crea, junto al grupo de referencia, un “grupo flexible”. Se precisa para ello un espacio y un docente idóneos. Al proceder de este modo se pretende reducir el número de alumnos en ambos grupos para mejorar la atención educativa a todos los alumnos. Los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación son los mismos en ambos agrupamientos. Se espera en ambos diferencias en cuanto al desarrollo de la metodología, las actividades (tutorías de iguales, enseñanza mutua, rincones, talleres, etc.) y a una atención personalizada más rica con cada alumno. Se prevé incrementar la motivación, la autoestima, la experiencia de éxito y el nivel de competencia en todos los alumnos. Algunas estrategias para optimizar la organización de los grupos flexibles son:

- Formar el “grupo flexible” con los alumnos más aventajados, en lugar de con los alumnos con más dificultades. Contribuye a disolver prejuicios.
 - Favorecer que la adscripción al “grupo flexible” sea voluntaria o acordada, previa orientación tutorial. Cuando el alumno lo deseara, o, en cualquier caso, cuando los profesores lo entendieran conveniente a partir de sus evaluaciones y de la opinión del alumno, éste retornaría a su grupo original. Puede ser oportuno establecer unos períodos mínimos de permanencia o algún tipo de contrato o compromiso.
 - Minimizar el trauma de la separación: al realizarse sólo en alguna asignatura, no aparece sensación de separación significativa entre amigos de clase, ya que al poco tiempo volverán a estar juntos.
 - En el “grupo flexible” puede estar algún alumno con un nivel de competencia medio, que incremente la heterogeneidad del grupo y evite los etiquetajes.
 - Aprovecharlo para desarrollar alguna propuesta metodológica complementaria y avanzada (con contenidos particulares), proyecto, taller, inmersión temática, ABP, etc.
- *Tutorías personales y en pequeño grupo.* No son las tutorías convencionales. Se trata de sistematizar una oportunidad para que en un entorno diferente a la clase (p. ej., un despacho) profesores y alumnos se comuniquen desde la persona que son, más que desde el personaje que representan. A corta distancia se puede personalizar la atención didáctica, ajustar la expectativa y el refuerzo, adquirir compromisos y evaluar formativamente la comunicación educativa. Se puede traducir en mejora del clima social y del flujo de afectos, sobre los que las tareas didácticas se desarrollan con mayor fluidez. Los contenidos se connotan más positivamente y el estudio puede ser más grato.
 - *Constitución de una comisión metodológica.* Tendría como finalidad la mejor organización de la complejidad asociada a la metodología didáctica. La “comisión didáctica-metodológica” podría estar compuesta por profesores (de etapa, ciclo o aula) que, sistemáticamente, contarán con la participación de los alumnos implicados. Se podría ocupar de atender, organizar, canalizar, gestionar y difundir proyectos y resultados de procesos de innovación didáctica. Asimismo, podría gestionar informaciones relevantes, fuentes para la formación (bibliografía, acciones formativas, eventos, etc.) en metodología didáctica.
 - *Empleo de buzones de sugerencias.* Se trata de aprovechar la creatividad (ideas, críticas, propuestas, etc.) de los miembros de los equipos docentes y de los alumnos implicados, para enriquecer procesos actuales o futuros. Pueden orientarse a la mejora de la comunicación didáctica, de la organización, para la ideación de innovaciones, para la evaluación de la enseñanza e institucional, y de manera especial para favorecer y promover la elaboración de bancos de técnicas, quizá compuestos por las mejores técnicas de enseñanza (programación, desarrollo y evaluación) desarrolladas en cada curso, que puedan ponerse a disposición del equipo educa-

tivo de éste y de futuros cursos, de modo que queden plasmadas en ficheros organizados por cursos, ciclos, departamentos o asignaturas, objetivos, criterios metodológicos, etc. Podrían ser gestionados por la “comisión metodológica”.

- *Asistencia delegada a reuniones científico-didácticas.* En otro orden de cosas, esta “comisión metodológica” podría delegar rotatoriamente a uno o dos representantes del equipo docente para acudir a jornadas de intercambio de experiencias, seminarios, centros formativos, etc., y de un modo especial a congresos relevantes, para actualizarse sobre temas concretos. Los congresos tienen la función básica de la actualización, el intercambio de conocimiento científico y la reflexión polarizada sobre aportaciones que se pueden conocer, valorar, criticar, relacionar, etc. Las Jornadas suelen estar centradas en las aportaciones de una serie de ponentes muy seleccionados. Los congresos y las jornadas de intercambio de experiencias admiten comunicaciones o ponencias de los participantes. Su función será representar al equipo didáctico y traer información relevante para el resto de los compañeros, de modo que todos se enriquezcan. Es interesante, para el mayor aprovechamiento de esta metodología, que entre la entrega de los materiales y la acción individual pase poco tiempo y medien reuniones de trabajo o seminarios de autoformación. De este modo, la “comisión metodológica” incluiría dos grandes áreas de trabajo: 1) Comunicación didáctica (en sus diferentes niveles de concreción: centro, etapa, ciclo, nivel, aula) y 2) Desarrollo profesional de los docentes (colaboración, innovación, comunicación).
- *Aplicación de las TIC a la formación.* Se indican en el apartado sobre materiales.

13.4. Técnicas de enseñanza para la programación didáctica: las unidades didácticas

La unidad didáctica es una propuesta metodológica que muchos maestros innovadores desarrollaban en Europa en los años veinte y treinta. En España se extirpó con el franquismo, y su uso se ha generalizado desde las primeras etapas educativas en los últimos veinte años. La unidad didáctica se basa en la planificación de actividades variadas (en cuanto a agrupamientos, formato, clase de contenido, recursos didácticos, etc.) en torno a un tema, para ser desarrollada en un tiempo determinado. Dicho de otro modo: es la concreción de la programación de aula para ese tiempo definido. Su lábil concepto se presta al enriquecimiento, pero también a la degeneración. Esto ocurre cuando se identifica con una manera de proceder tradicional y desemboca en el abuso de fichas individuales (“fichismo”). De otro modo, podemos asegurar que las unidades didácticas se pueden enriquecer notablemente con la inclusión o yuxtaposición en su diseño y desarrollo de otras propuestas metodológicas (asambleas, rincones, talleres, proyectos, inmersiones temáticas, salidas...), si bien requieren de “programaciones anejas” para su planificación y desarrollo. Incluso pueden formar parte de otras propuestas metodológicas más amplias: centros de interés, proyectos de investigación, etc. Como ya hemos aclarado, las unida-

des didácticas pueden ser temporales o de una duración corta (dos o tres semanas) o media (un mes). Pero también pueden ser “transversales a las temporales”, y de este modo pueden durar quizá un curso o un ciclo. Esta modalidad se justifica por su intencionalidad educativa, que puede atender a procesos educativos de cultivo más extensos, acaso con componentes afectivos, relacionados con el cambio de actitudes, etc. Así, podemos distinguir los siguientes criterios y tipos de unidades didácticas:

- Por la organización de sus contenidos: globalizadas, disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares o metadisciplinares.
- Por su duración: cortas, medias o largas.
- Por su relación con otras unidades didácticas: secuenciadas o transversales.
- Por su complejidad: convencionales o complejas (incluyen “subprogramaciones” o son incluidas en otras propuestas metodológicas).

De lo anterior desprendemos las siguientes características de las unidades didácticas como propuesta metodológica:

- Los temas y la planificación de las unidades didácticas permiten un planteamiento globalizado, en Educación Infantil y al menos los dos primeros ciclos de Educación Primaria, o disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar o metadisciplinar, gradualmente desde tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria.
- Es aparentemente sencilla y objetivable, por su mayor proximidad a la planificación de la enseñanza que al desarrollo metodológico, la actividad del alumno y su aprendizaje didáctico.
- Lo anterior define una limitación estructural, pero al mismo tiempo el sentido de su desarrollo: es la “propuesta metodológica” con mayor potencial estructurante, y en esta medida la propuesta metodológica básica. Por lo anterior puede incorporar a otras como “actividades complejas” –esto no ocurre con otras propuestas–, debiendo entonces programarse o subprogramarse convenientemente.
- Las características anteriores la hacen ser una “fórmula manejable” por las administraciones política, editorial y educativas en su doble condición de control y de suministro (A. de la Herrán, 1993, 2003), de cara a la supervisión de lo que se enseña y aprende en las programaciones de aula. Al conceptuarse como “unidades de programación de aula”, su diseño se articula en el segundo nivel de concreción (proyecto curricular de etapa o proyecto educativo referido a la etapa), que a su vez se vincula con el currículo oficial: competencias, áreas de conocimiento o materias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Las unidades didácticas –y por extensión toda propuesta metodológica que actúe como unidad de programación– se puede planificar sobre los siguientes momentos:

- *Decisiones iniciales.* Incluye un proceso previo de “ideación, ubicación y decisiones preliminares” en torno a la unidad didáctica, que se refiere a concretar qué, cómo, cuándo y para qué se va a desarrollar. En principio se presentan dos posibles orígenes del tema de una unidad didáctica:

- Si el docente es quien la idea, voluntariamente o condicionado por las circunstancias, y la propone: debe estar planificada de antemano. Se procederá a explicarla al grupo de alumnos y a desarrollarla.
- Si en cambio es el alumnado quien propone, quizá lo propio sea un análisis de la pertinencia y viabilidad didácticas de la técnica, en su caso con la comisión de alumnos correspondiente, en alguna tutoría.

Venga del profesor o de los alumnos y en función de las circunstancias, cabrían varias decisiones preliminares sobre la técnica en que se está pensando: rechazarla, posponerla, aplicarla, modificarla, antecederla con otras, incluirla en otras, sucederla por otras, complementar a otras, englobarla por otras, proponer otra técnica, etc.

- Programación, en sentido estricto: En cualquier caso, en la medida en que cualquier propuesta metodológica se programa, ofrecemos un esquema que pretende ser útil para ello:

- *Tema* de la unidad didáctica o nombre de la propuesta metodológica.
- *Ubicación y enmarque.* Nombre del profesor, ciclo, curso, asignatura de referencia, en su caso, la unidad didáctica en la que se inscribe o con que se relaciona y fechas entre las que se prevé su desarrollo.
- *Justificación educativa.* Por qué es educativamente importante en relación con el área de experiencia, el área de conocimiento o la asignatura de referencia, las necesidades de los alumnos, la transversalidad a que atiende (vivir con buena salud, convivir en respeto e igualdad, construir la paz, consumir adecuadamente, cuidar el medio, comprender la dimensión sexual humana, ser buen ciudadano y buena persona, etc.), los recursos disponibles, la actualidad, el futuro, etc.
- *Esquema significativo o mapa de contenidos.* Proponemos iniciar la programación con un esquema o mapa de contenidos (conceptual, de procedimientos, de actitudes, de sentimientos, etc.), una red de “mentefactos” (Zubiría), disciplinar o supradisciplinar. Aunque se pueda presentar al principio, conviene realizarla al finalizar la programación. Se trata de que el lector, en un golpe de vista, perciba globalmente lo que a continuación puede analizar.
- *Vinculación con el currículo.* A través del proyecto educativo (didáctico o curricular) de referencia, se expresará la relación con las competencias (cuáles, por qué y cómo se van a desarrollar desde todas las áreas o materias implicadas) y

con las áreas de conocimiento o materias, dentro de las cuales conviene especificar los objetivos, bloques de contenido y criterios de evaluación con los que la propuesta se vincula o que en cada área del ciclo se van a programar. La justificación es que es preciso ir verificando que en el tercer nivel de concreción se enseñan y se aprenden las prescripciones curriculares del primero, a través del segundo (proyectos curriculares de cada etapa, incluidos o no en los proyectos educativos de cada centro).

- *Vinculación con la transversalidad.* Así mismo, aunque se haya podido mencionar en la “justificación educativa”, se concretará la vinculación desde cada uno de los temas transversales, recuperando, para el caso de España, la propuesta enunciada inicialmente en los Programas Renovados de la LGE de 1970 y desarrollada por la LOGSE de 1990. Proponemos que los avances en complejidad, como claramente es éste, no se pierdan.
- *Evaluación inmediata.* Cuáles son los requisitos necesarios y con qué técnicas, instrumentos y actividades se va a analizar lo que se sabe y cómo se sabe. Conviene desarrollarla con antelación, antes de terminar la anterior unidad didáctica o propuesta metodológica, para planificar los cambios en función de lo obtenido.
- *Objetivos didácticos por áreas.* Qué se pretende que los chicos aprendan y desarrollen. Mejor pocos, variados y muy presentes (conscientes). Conviene que estén definidos con flexibilidad: que no atrapen el aprendizaje posible. Internamente han de pretender una compensación de elementos didácticos en dos planos: las capacidades cuyo desarrollo pretenden y la clase de contenido que incluyen. Las primeras implican objetivos conceptuales, de procedimiento, de actitudes y de sentimientos equilibrados. Las segundas han de pretender la presencia armónica (variable, según el nivel educativo) entre capacidades cognitivas, afectivo-comunicativas, de equilibrio y madurez personal, psicomotrices, de inserción socio-profesional, etc.
- *Contenidos didácticos por áreas y por clases.* Los contenidos se refieren a aquello de lo que trata la enseñanza o que se prevé que se va a aprender. Pueden ser de diversas clases: hechos, conceptos, características, procedimientos, habilidades, actitudes, sentimientos, etc. Los contenidos y sus representaciones pueden ser globalizados, disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, etc. Una programación globalizada no tiene por qué ser reiterativa y pesada para cualquiera: no se trata de no dejar ni a sol ni a sombra durante semanas “el agua”, “los medios de transporte”, “el cuerpo humano” o los “animales extinguidos”. Hay otros temas y actividades independientes de ella que, estén o no relacionados con ella, podrán ser trabajados convenientemente, de modo que la inquietud por el conocimiento prevalezca. Pueden incorporar competencias transversales o comunes de forma explícita, y pueden expresar vinculaciones a “temas transversales” (relacionados con la educación en valores) y al cultivo de virtudes personales.
- *Organización didáctica.* De varios tipos:

- Espacial (dónde se va a desarrollar): lugar de realización, expreso globalmente o por fases. Puede ser útil elaborar un plano del aula o espacio didáctico, destacando sus instalaciones fijas (ventanas, puerta, pizarra, enchufes...), las zonas y rincones, en su caso.
 - Temporal (durante cuánto tiempo se va a desarrollar): duración de la propuesta, duración de las sesiones.
 - Personal (con quién se puede contar para su desarrollo, en su caso).
- *Fases de desarrollo.* Se refiere, en su caso, a la secuencia flexible sobre la que se realizará la propuesta.
 - *Actividades didácticas.* Propuestas de enseñanza-aprendizaje-formación-evaluación-innovación que se pretenden realizar, incluida su distribución temporaria por semanas, los espacios en que se van a desarrollar, los tipos de agrupamiento para cada actividad y los recursos didácticos por actividad. Se recomienda hacer una tabla descriptiva que exprese categorías como:
 - Semana/Día.
 - Nombre de la técnica.
 - Pretensión formal: 1. Aprendizaje comprensivo. 2. Recuperación o refuerzo. 3. Enriquecimiento o ampliación.
 - Fases del desarrollo o secuencia flexible de actividades, en su caso.
 - Agrupamiento (para cada fase o actividad): En función de los objetivos pretendidos, su presentación puede ser variable. Una forma sencilla de describirlos podría ser: 1. Según la forma de organizarlos: libres o por elección de los alumnos, por designación docente, mixto. 2. Según el tipo (relativo) de agrupamiento constituido: homogéneo, heterogéneo, mixto. 3. Según el aula de referencia de los alumnos: alumnos de clase, alumnos del ciclo, alumnos de otras aulas de diferentes ciclos. 4. Según el número de alumnos agrupados: individual, parejas, pequeños grupos (4-5 alumnos), seminario, gran grupo y grupo cooperativo.
 - Tutorías fuera del aula: 1. Individuales, 2. A parejas, 3. A pequeños grupos.
 - Recursos necesarios (para cada fase o actividad).
 - Espacios didácticos (para cada fase o actividad).
 - Adecuaciones para alumnos con necesidades educativas especiales (para cada fase o actividad).
 - *Recursos didácticos necesarios (con qué).* Puede incluirse en este párrafo, en caso de que se entienda más adecuada o útil una presentación sintética o común que analítica (por fases o para cada actividad específica), como en caso del apartado anterior.

[*Subprogramaciones:* cabe definir en la relación anterior un espacio para otras propuestas metodológicas incluidas dentro de la propuesta metodoló-

gica programada: por ejemplo, una entrevista pública, un taller, un proyecto, una inmersión temática, una salida, etc. Se recomienda que en ese espacio se remita al lector a un anexo, en el que se pueda incluir una breve programación: objetivos didácticos, contenidos didácticos, organización, fases, tipos de actividades, recursos didácticos y evaluación formativa, continua y final].

- *Evaluación continua y formativa de la enseñanza y del aprendizaje.* Técnicas, instrumentos, principales actividades de enseñanza-aprendizaje, dificultades, problemas, decisiones adoptadas, anécdotas, actitudes, intervenciones necesarias, orientaciones, etc.
 - *Evaluación de la enseñanza.* Es muy recomendable desarrollarse sobre criterios de evaluación analíticos del proceso didáctico, comprendidos como buenos referentes para la autoevaluación docente y la heteroevaluación que del docente puedan realizar los alumnos. Específicamente, se pretende el análisis para la mejora de los objetivos, los contenidos, las actividades desarrolladas, la organización espacial, personal, temporal y material (eliminación, sustitución, redistribución...), la actuación docente, la adecuación global de la propuesta, la mejora relativa respecto al desarrollo de propuestas anteriores, etc.
 - *Evaluación final del aprendizaje formativo.* Conviene articularla sobre criterios de evaluación que tomen como referencia el conocimiento suficiente de cada alumno. O sea, los logros (aprendizajes básicos) esperados al finalizar el proceso que indiquen cuándo se puede decir que los objetivos didácticos se han conseguido o superado, pero actualizando en la interpretación del criterio quién, desde dónde y cómo lo ha realizado. La evaluación sistemática del aprendizaje y la formación ha de concretar las técnicas para la recogida y análisis de datos, los instrumentos de evaluación y las actividades de enseñanza-aprendizaje concebidas con tal fin. Han de considerarse la mejora de la motivación por el conocimiento y el clima grupal, el logro de objetivos didácticos, la adquisición de contenidos, la superación de criterios de evaluación, el progreso personal, etc. El proceso puede apoyarse en heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
 - *Evaluación final de la experiencia y de la propuesta metodológica.* Se trata de hacer balance global de la experiencia didáctica por parte de los alumnos y del profesor. Es natural que el proceso pueda apoyarse en la coevaluación. Desde el punto de vista docente, interesa reparar en procesos y logros por parte del docente y en grandes reajustes o conclusiones para la mejora de aplicaciones futuras.
- *Observaciones.* Anotaciones relevantes no incluidas en algún apartado anterior.

CUADRO 13.1
Diferencias entre la unidad didáctica y las demás propuestas metodológicas

<i>Unidad didáctica</i>	<i>Otras propuestas metodológicas</i>
Se identifican como una propuesta metodológica de corte más tradicional y previsible	Por su menor frecuencia, se pueden considerar más innovadoras y motivadoras
Se conceptúa desde la perspectiva de la programación de la enseñanza, más que por su potencial metodológico	Se conceptúan desde la perspectiva de su metodología aplicada a la estructuración de la comunicación didáctica
Definen, concretan o secuencian la programación de aula desde el punto de vista de sus contenidos o temas-eje. Para las distintas <i>administraciones</i> (política, editorial, investigadora...) son manejables, comprensibles	Pueden tener esa capacidad de concreción de la programación de aula (por ejemplo, los proyectos didácticos en Educación Infantil para profesionales con buena flexibilidad y formación). Pero no podrían ser <i>controladas</i> por las diferentes <i>administraciones</i>
En algunos contextos educativos se identifican con la realización de <i>fichas de trabajo individual</i> , junto a las que se realizan otras actividades	No se identifican en ningún caso con <i>fichas de trabajo individual</i>
Tradicionalmente, se consideran las principales propuestas metodológicas	Con relación a las unidades didácticas de referencia, otras propuestas metodológicas pueden conceptuarse como: 1. Independientes de ella. 2. Complementarias a ella. 3. Enriquecedoras de ella. En todos los casos caben desarrollarse antes, durante o después de ella
Son susceptibles de globalización, disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad o metatransdisciplinariedad	Unas son globalizadas (por ejemplo, los proyectos didácticos, las inmersiones temáticas, etc.) y otras no lo son (por ejemplo, los rincones, los talleres de técnicas, etc.).
Desde el punto de vista del alumno, su sentido es menos comprendido en su globalidad, porque su diseño está más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje	Normalmente su sentido mejor comprendido por el alumno: sabe por qué se hace, de qué va a tratar, para qué se va a hacer y para qué le puede servir en la vida
Puede resultar una propuesta menos motivadora	Pueden ser más motivadoras
Las actividades de las UD pueden ser (aunque no <i>suelan ser</i>) más variadas y se ocupan más de la actividad individual	Normalmente sus actividades son más participativas en todas sus fases, desarrollando la socialización, la autonomía, la creatividad..., siendo menos frecuentes las actividades individuales

[.../...]

CUADRO 13.1 (continuación)

<i>Unidades didácticas</i>	<i>Demás propuestas metodológicas</i>
Los contenidos de las UD son más variados	Normalmente sus contenidos son menos variados
Además de su condición de propuesta metodológica, la UD se considera la “unidad de programación” componente de la programación de aula.	Esto no ocurre con otras propuestas metodológicas, salvo con los <i>proyectos didácticos</i> o los <i>talleres integrales</i> en algunos centros de Educación Infantil

Actividades

- Identificar algunas técnicas o aspectos de las unidades didácticas no practicados e incorporarlos al proyecto de trabajo personal y del equipo didáctico.
- Definir, desarrollar y evaluar algún proyecto de innovación docente sobre técnicas de enseñanza en nuestra etapa y en otras etapas o niveles anteriores o posteriores.
- Constituir uno o varios grupos coordinados y heterogéneos (de distintos niveles, ciclos, etapas y especialidades) de investigación-acción sobre técnicas de enseñanza, para la mejora de la formación de los alumnos, la autoformación específica o el enriquecimiento didáctico y el desarrollo profesional y personal de los participantes desde esta perspectiva.