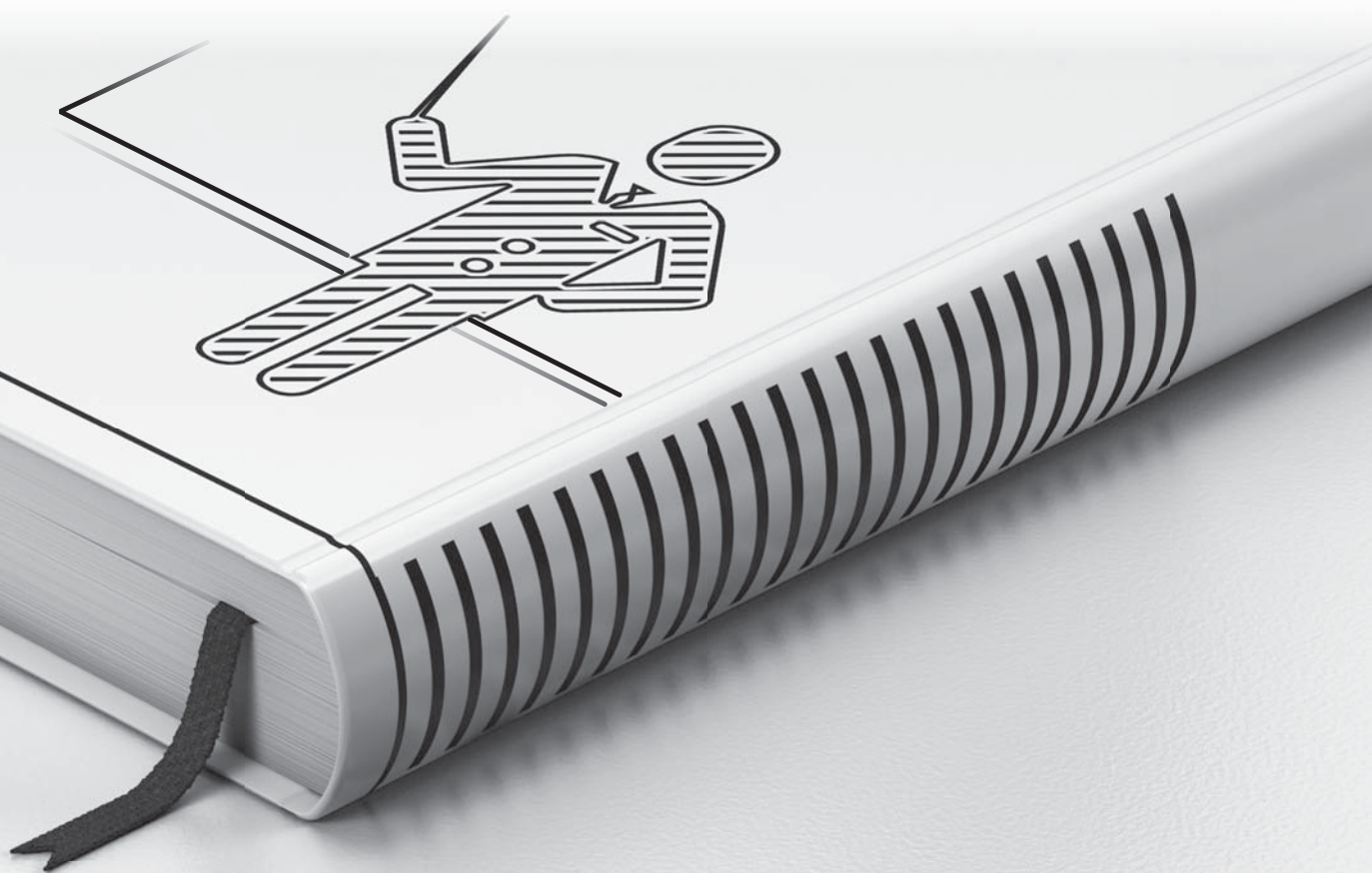


UNIR EDITORIAL

Didáctica general y formación del profesorado

Ernesto López Gómez (coord.), María Luz Cacheiro,
Celia Camilli y Juan Luis Fuentes



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

Primera edición: julio de 2016

© Ernesto López Gómez, María Luz Cacheiro González, Celia Camilli Trujillo
y Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada, 2016.

Reservados todos los derechos de esta edición para

© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41

26002 Logroño (La Rioja)

www.unir.net

ISBN: 978-84-16602-30-8

Depósito legal: LR-820-2016

Impreso en España – *Printed in Spain*

También disponible en e-book

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Índice

Introducción	11
Capítulo 1. Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada <i>Ernesto López Gómez</i>	15
1.1. El concepto de didáctica	16
1.1.1. Didáctica, su significado desde la etimología y la semántica	16
1.1.2. Propuestas conceptuales: revisión y síntesis de la literatura	19
1.2. El objeto y las finalidades de la didáctica	26
1.2.1. El objeto de la didáctica: el proceso de enseñanza-aprendizaje	26
1.2.2. Las finalidades teóricas y prácticas de la didáctica	28
1.3. Los modelos didácticos: conectando teoría y práctica de la enseñanza	30
1.3.1. Modelos centrados en el contenido, en el maestro y en el estudiante	32
1.3.2. La visión artística y tecnológica de la didáctica	35
1.3.3. Enseñanza y comunicación: el modelo sociocomunicativo	38
1.3.4. Una mirada transversal: humanismo y educación personalizada	43
1.4. Propuestas de ampliación y profundización	44
1.5. Autoevaluación	45
Capítulo 2. Diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum <i>Celia Camilli Trujillo</i>	47
2.1. El currículum y los niveles de concreción	48
2.2. Los elementos de la programación	56
2.2.1. Los objetivos: ¿con qué fin enseñar?	57
2.2.2. Las competencias: ¿para qué enseñar?	61
2.2.3. Los contenidos: ¿qué enseñar?	64
2.2.4. La metodología didáctica: ¿cómo enseñar?	69

2.2.5. Temporalización	79
2.2.6. La evaluación	79
2.3. Propuestas de ampliación y profundización	90
2.4. Autoevaluación	91
Capítulo 3. La práctica de la enseñanza: principios didácticos y métodos de enseñanza <i>Ernesto López Gómez</i>	93
3.1. Acto didáctico, metodología y estrategias de enseñanza	94
3.2. Los principios didácticos en la acción de enseñar	96
3.3. Métodos didácticos	98
3.3.1. Método de proyectos	100
3.3.2. Estudio de caso	102
3.3.3. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	104
3.4. Reflexiones finales	106
3.5. Propuestas de ampliación y profundización	107
3.6. Autoevaluación	108
Capítulo 4. Educación intercultural: <i>ethos</i> escolar y estrategias pedagógicas <i>Juan Luis Fuentes</i>	111
4.1. Atención a la diversidad cultural: uno de los principales retos de la educación actual	113
4.2. Diferentes posturas ante el tratamiento de la diversidad en la escuela	116
4.2.1. Separación, integración e inclusión	116
4.2.2. Homogeneidad y pluralidad intercentros e intracentros	118
4.3. Estrategias para un <i>ethos</i> intercultural	123
4.4. Propuestas de ampliación y profundización	129
4.5. Autoevaluación	130
Capítulo 5. Aprendizaje cooperativo como método socializador <i>Celia Camilli Trujillo</i>	133
5.1. Trabajo en grupo, ¿otra vez?	135
5.2. Aprendemos con y para los otros: la interacción social	136
5.2.1. El conflicto cognitivo: Piaget	137
5.2.2. El conflicto sociocognitivo: los neopiagetianos	138
5.2.3. La tutoría entre iguales: el experto y el aprendiz	140
5.2.4. La Teoría de la Interdependencia Social	141
5.3. Entonces, ¿qué es el aprendizaje cooperativo?	143
5.4. Si se trata de una metodología, ¿cuáles son los principios que la rigen?	146
5.5. ¿Cuáles son sus beneficios? ¿Cuáles son sus limitaciones?	148

5.6. ¿Nos agrupamos? ¿Cómo? ¿Bajo qué criterios?	149
5.6.1. <i>Student Teams-Achievement Divisions</i> (STAD)	150
5.6.2. <i>Group Investigation</i> (GI)	151
5.6.3. <i>Informal methods</i>	152
5.7. Y ahora... la evaluación	154
5.8. Propuestas de ampliación y profundización	155
5.9. Autoevaluación	156
Capítulo 6. Didáctica y TIC: diseño de medios y formación de docentes	
<i>María Luz Cacheiro González</i>	159
6.1. Medios didácticos y recursos TIC	162
6.1.1. Tipología de medios didácticos y recursos TIC	162
6.1.2. Criterios para la evaluación de recursos web	168
6.2. Formación de docentes en el uso de las TIC	173
6.2.1. Estándares en competencias TIC para docentes	173
6.2.2. Estrategias didácticas con TIC: modelos y ejemplificaciones	182
6.3. A modo de conclusión	194
6.4. Propuestas de ampliación y profundización	194
6.5. Autoevaluación	195
Capítulo 7. La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
<i>Ernesto López Gómez</i>	197
7.1. Reflexión inicial	198
7.2. El concepto de evaluación. El significado de evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje	198
7.3. El contenido de la evaluación: ¿qué evaluar?	201
7.4. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación: ¿cómo evaluar?	202
7.4.1. Métodos de evaluación	203
7.4.2. Técnicas e instrumentos	205
7.5. Momentos y finalidades en la evaluación: ¿cuándo y para qué evaluar?	218
7.5.1. Evaluación diagnóstica	219
7.5.2. Evaluación formativa	220
7.5.3. Evaluación sumativa	221
7.6. Síntesis: evaluar para orientar, evaluar para aprender	222
7.7. Propuestas de ampliación y profundización	223
7.8. Autoevaluación	225
Capítulo 8. La investigación-acción y la formación del profesorado	
<i>Celia Camilli Trujillo</i>	227
8.1. Los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales	228
8.1.1. Definición de paradigma	228

8.1.2. El paradigma positivista, también (mal)llamado investigación cuantitativa	230
8.1.3. El paradigma interpretativista, también (mal)llamado investigación cualitativa	233
8.2. La investigación-acción	236
8.2.1. Hitos históricos y aproximación a su definición	236
8.2.2. Áreas de aplicación y características relevantes de la investigación-acción	238
8.2.3. Ciclos de la investigación-acción	240
8.2.4. El modelo de investigación-acción de Elliot	241
8.3. El estudio de caso	243
8.3.1. El objeto de estudio	243
8.3.2. El contexto	243
8.3.3. Primer paso: identificación de una idea inicial	244
8.3.4. Segundo paso: exploración y reconocimiento de hechos, hipótesis y análisis	245
8.3.5. Tercer paso: construcción del plan general de acción	245
8.3.6. Evaluación del tercer paso	248
8.3.7. Evaluación del cuarto paso	249
8.3.8. Nuevo esclarecimiento y diagnóstico de la situación planteada	251
8.4. Propuestas de ampliación y profundización	252
8.5. Autoevaluación	256
Capítulo 9. La reflexión docente en la formación del profesorado	
<i>Ernesto López Gómez</i>	257
9.1. Formación del profesorado para la enseñanza	258
9.2. Los saberes necesarios para la profesión docente	260
9.3. Procesos de reflexión, base para la mejora de la enseñanza	263
9.4. Autoanálisis biográfico (relato)	266
9.5. Análisis de la práctica actual (diario de clase)	269
9.6. Reflexión, innovación, investigación y evaluación: claves de la mejora didáctica y desarrollo profesional	272
9.7. Conclusión	273
9.8. Propuestas de ampliación y profundización	275
9.9. Autoevaluación	275
Solucionario	277
Glosario	279
Bibliografía	287

Capítulo 1. Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada

Ernesto López Gómez

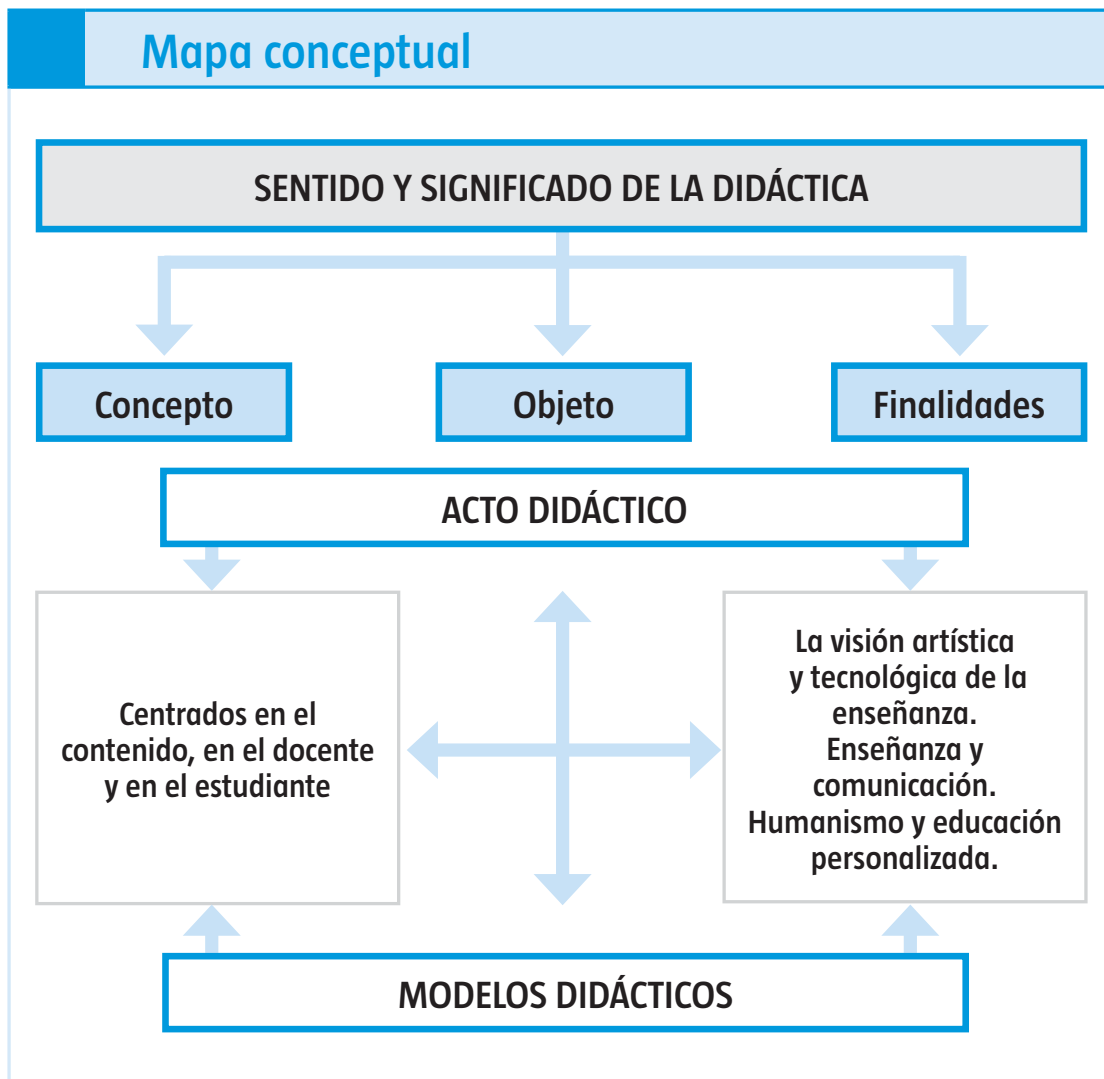
Resumen

La didáctica es una disciplina pedagógica aplicada fundamental en la formación del profesorado al asumir como objeto central el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en su amplitud. En este primer capítulo abordamos el marco teórico de la Didáctica, identificando su concepto y sus propuestas teóricas, así como el objeto del que se ocupa y las finalidades que persigue como saber teórico y aplicado. De igual forma se desarrollan algunos modelos didácticos que pueden ser referentes para la práctica de la enseñanza.

En suma, este capítulo aborda las claves que dan sentido y significado al saber didáctico en el conjunto de los saberes propios del docente, necesario e imprescindible para el profesorado, maestros y educadores, e incluso de gran interés para los profesionales de ámbitos diversos que en algún momento se planteen llevar a cabo un proceso formativo.

Objetivos

- Conocer el horizonte de actuación de la didáctica como disciplina pedagógica aplicada.
- Entender y analizar el sentido y el significado del saber didáctico.
- Comprender las diversas conceptualizaciones sobre didáctica y reflexionar sobre sus implicaciones en el proceso de enseñar y aprender.
- Delimitar el objeto y las finalidades de la didáctica.
- Conocer algunos modelos didácticos relevantes para orientar la práctica de la enseñanza.



1.1. El concepto de didáctica

1.1.1. Didáctica, su significado desde la etimología y la semántica

Con la pretensión de realizar un acercamiento inicial al concepto de didáctica, es conveniente acudir a su etimología, que, como es sabido, permite descubrir la raíz y el sentido original de una palabra. Este acercamiento, además, introduce el concepto y facilita la comprensión de su significado.

La palabra «didáctica» deriva del término griego *didasco* (*διδασκτικός*), que significa enseñar e instruir; también refiere a exponer con claridad y demostrar. *Didasco* a su vez procede de *didásk*, que sintetiza tres ideas clave:

- (*Di*): sostener alguna cosa.
- (*da*): poniéndola a la vista de alguien.
- (*sk*): con la intención de que ese alguien se apropie de lo que se muestra.

Del mismo modo, son interesantes dos conceptualizaciones referenciales. La primera de ellas podemos leerla en el *Diccionario de la Real Academia Española*, donde se indica que «Didáctica» significa:

- Perteneciente o relativo a la enseñanza.
- Propio, adecuado para enseñar o instruir (método, género y obra didáctica).
- Perteneciente o relativo a la didáctica.
- Arte de enseñar.

Por otra parte, en la enciclopedia Larousse encontramos que «Didáctica», con el calificativo «General», significa: «la *ciencia* que trata de la enseñanza escolar en general, bajo cualquier aspecto de normas y principios, y estudia fenómenos y leyes».

En este punto, conviene hacer una reflexión sintética e integradora. Así, didáctica vendría a ser una acción que *alguien* ejerce para sostener «algo» poniéndolo a la vista de *otro alguien* con la intención de que ese alguien se apropie de lo que se muestra. Llámese a *alguien* maestro y a *otro alguien* estudiante, llámese a «algo» objeto de enseñanza. Didáctica entonces vendría a ser la acción del maestro para sostener el objeto de enseñanza poniéndolo a la vista del estudiante con la intención de que este se apropie de lo que se muestra. Es decir, didáctica tiene mucho que ver con enseñar, con facilitar el aprendizaje desde la enseñanza.

Por otra parte, cabe indicar que didáctica es arte y, a la vez, ciencia de la enseñanza. Así lo indicaban los diccionarios que hemos manejado. Es arte porque es creación y recreación, porque es una actuación que permite expresar el modo de ser, estar y sentirse en el mundo. La didáctica es el arte de enseñar, nos evoca al artista y a su creación, al didacta y a su proceso de enseñar. El didacta, desde esta metáfora, es el artista que crea un escenario fecundo para el enseñar y el aprender, tiene una habilidad propia que manifiesta en el acto de enseñar. Ya

Capítulo 2. Diseño y planificación de la acción didáctica desde el currículum

Celia Camilli Trujillo

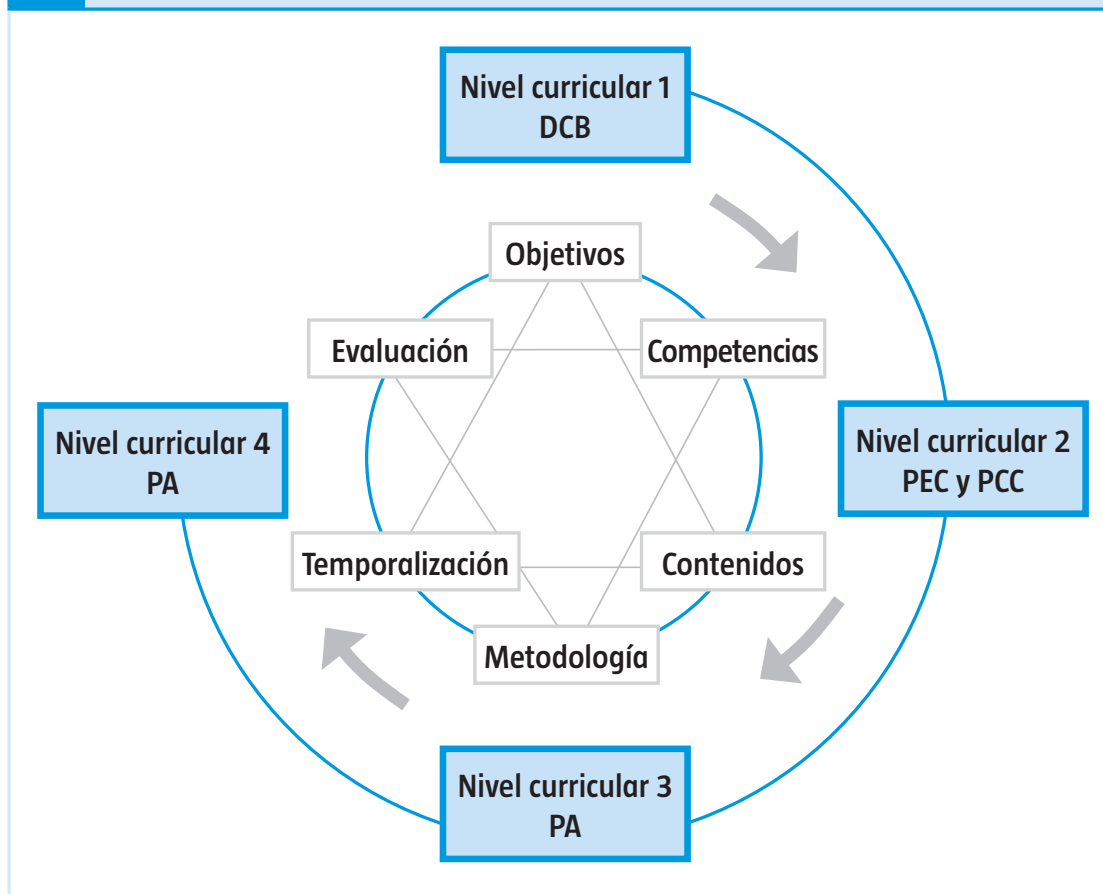
Resumen

Asumir que la didáctica y el currículum son ámbitos aislados es perder el gran potencial de interconexión que existe entre ellos, porque la didáctica y el currículum se solapan y entrelazan como la urdimbre y la trama. La urdimbre es el reflejo del marco de reflexión y justificación de la enseñanza. La trama son los cimientos de los contenidos y estructuras de la enseñanza con el fin último de mejorar la calidad educativa. El profesor, en su aula, es el protagonista del tejido donde se sostiene el diseño y la planificación de su acción didáctica como resultado de la reflexión constante sobre su práctica docente.

Objetivos

- Conocer las distintas aproximaciones de la definición de currículum.
- Estudiar los niveles de concreción curricular y sus implicaciones en la acción didáctica.
- Diferenciar los elementos que conforman la programación didáctica para una planificación sustentada en el currículum.
- Valorar el diseño y la planificación de la acción didáctica como una competencia de la profesión docente.

Mapa conceptual



2.1. El currículo y los niveles de concreción

Acercarse a la definición de currículo es reconocer la diversidad de acepciones que tanto profesores como estudiosos de la materia han otorgado a este término en el transcurso del devenir histórico de la pedagogía, la didáctica y la investigación educativa.

Si pudiéramos ubicar las diferentes concepciones del currículo en el ámbito de la realidad educativa, veríamos que muchas de esas definiciones otorgan mayor peso a una dimensión que a otra, por entenderse como dimensiones bipolares. Por ejemplo, hay quienes se decantan entre el currículo como curso de estudios *versus* el currículo como curso de la vida; otros lo entienden como contenidos planificados (intenciones) *versus* experiencias vividas (realidad); otros como producto (documento tangible) *versus* proceso contextualizado de la realidad educativa, social y cultural del centro (Bolívar, 2008).

Algunas definiciones clásicas y significativas de currículo que han marcado ese devenir histórico y que han sido y siguen siendo un referente en el debate académico y profesional, evidencian esas dimensiones de las que hacemos referencia (ver tabla 1).

Tabla 1. Definiciones de currículo.

Bobbit (1918)	Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad.
Tyler (1949)	Todos los aprendizajes de los estudiantes que están planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos.
Wheeler (1967)	Experiencias planificadas ofrecidas por los docentes bajo la guía de la escuela.
Gagné (1967)	Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad puede ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que hayan sido dominadas por el alumno.
Schwab (1983)	Currículum es lo que es transmitido con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materias y acciones apropiadas, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones.
Stenhouse (1984)	Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
Zabalza (1987)	El currículum como el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes... que se considera trabajar en la escuela año tras año.
Kemmis (1988)	El currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad.
Marchesi y Martín (1998)	El currículo no es únicamente la definición de las intenciones educativas que un sistema tiene para con su alumnado, sino que es, ante todo, la experiencia real que finalmente tienen de ellas los docentes y los alumnos. El currículo no es solo planificación, sino práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, técnicos, familias, docentes y alumnos. Práctica que contextualiza el propio currículo al igual que ha influido en su definición.

Fuente: Adaptado de Monclús (2004, pp. 18-21) y Oliva (2003, pp. 69-71).

Capítulo 3. La práctica de la enseñanza: principios didácticos y métodos de enseñanza

Ernesto López Gómez

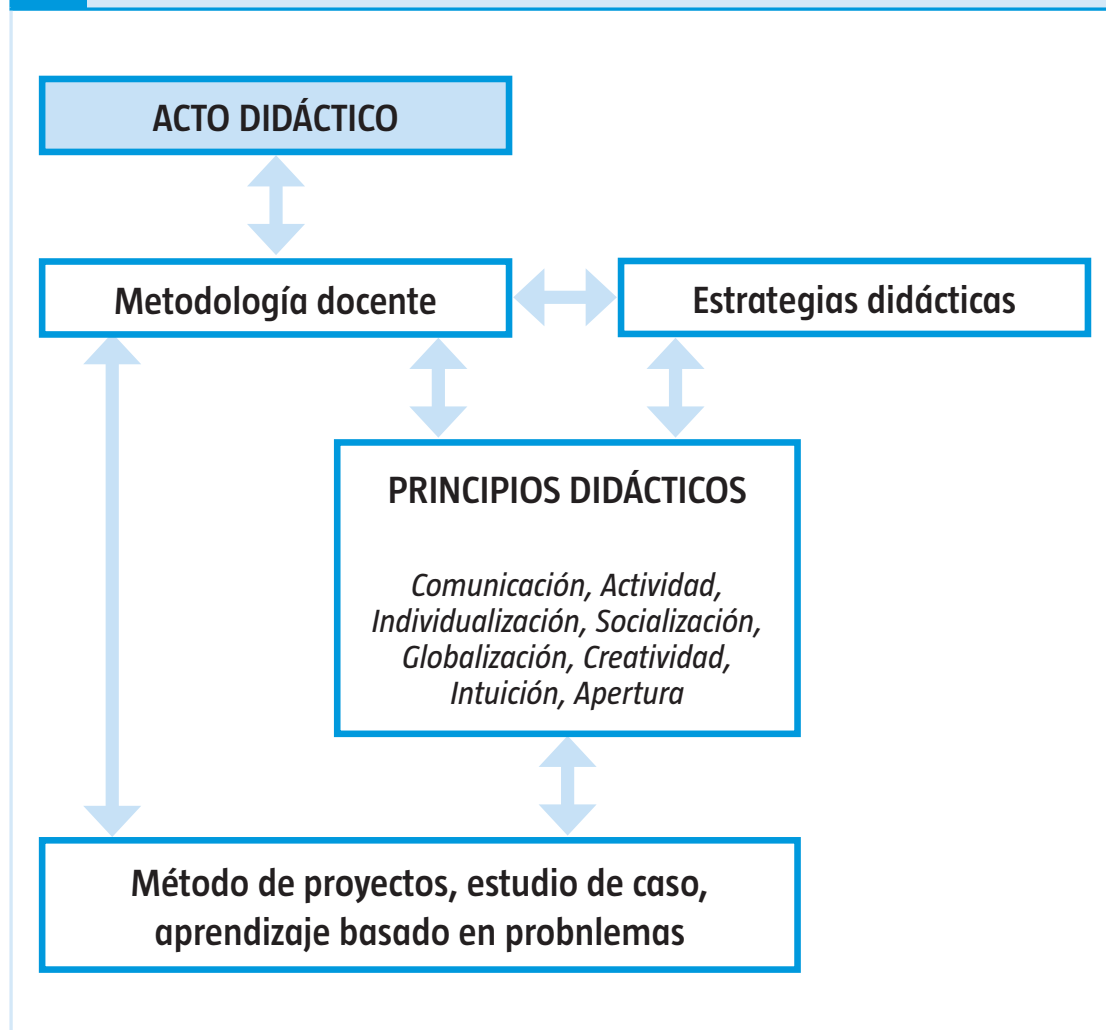
Resumen

Este capítulo presenta los aspectos metodológicos más representativos a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, en un primer momento se presenta el sentido del acto didáctico, en el que la comunicación e interacción son elementos sustantivos. El docente debe decidir la estrategia didáctica que permita configurar una actuación secuenciada y consciente guiada por principios didácticos representativos, entre los que destaca la comunicación, la actividad, la personalización, la socialización y la apertura, entre otros. El modo de concebir cada uno de estos principios y su proyección en el acto de enseñar es el fundamento y la referencia metodológica que condiciona la estrategia didáctica seleccionada y su aplicación en los más diversos escenarios de enseñanza-aprendizaje. La segunda parte de este capítulo presenta algunos métodos didácticos destacados, como son el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de caso, que se enriquecerán en los capítulos siguientes, en los que se aborda la visión intercultural de la escuela, el aprendizaje cooperativo y el potencial de las TIC como recurso didáctico.

Objetivos

- Poner en relación la metodología de enseñanza con el acto didáctico en el marco de las estrategias de enseñanza.
- Identificar y relacionar los principios didácticos más relevantes para guiar la práctica docente.
- Proponer algunos métodos destacados, como son el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de caso, seleccionados por su potencialidad formativa y por su globalidad, transversalidad y sentido holístico.

Mapa conceptual



3.1. Acto didáctico, metodología y estrategias de enseñanza

La enseñanza se concreta en el acto didáctico, concebido por Titone (1966) como un acto esencialmente comunicativo, de intercambio bidireccional entre docente y discente en un escenario social de enseñanza. Medina (1988) concibe la comunicación didáctica como una relación de coimplicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y las expectativas de aquellos y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y los signos no verbales para conseguir la formación integral de los estudiantes. El núcleo de la comunicación es el discurso entendido como el conjunto de significados que definen el mensaje explícito e implícito que ponen

Capítulo 4. Educación intercultural: *ethos* escolar y estrategias pedagógicas

Juan Luis Fuentes

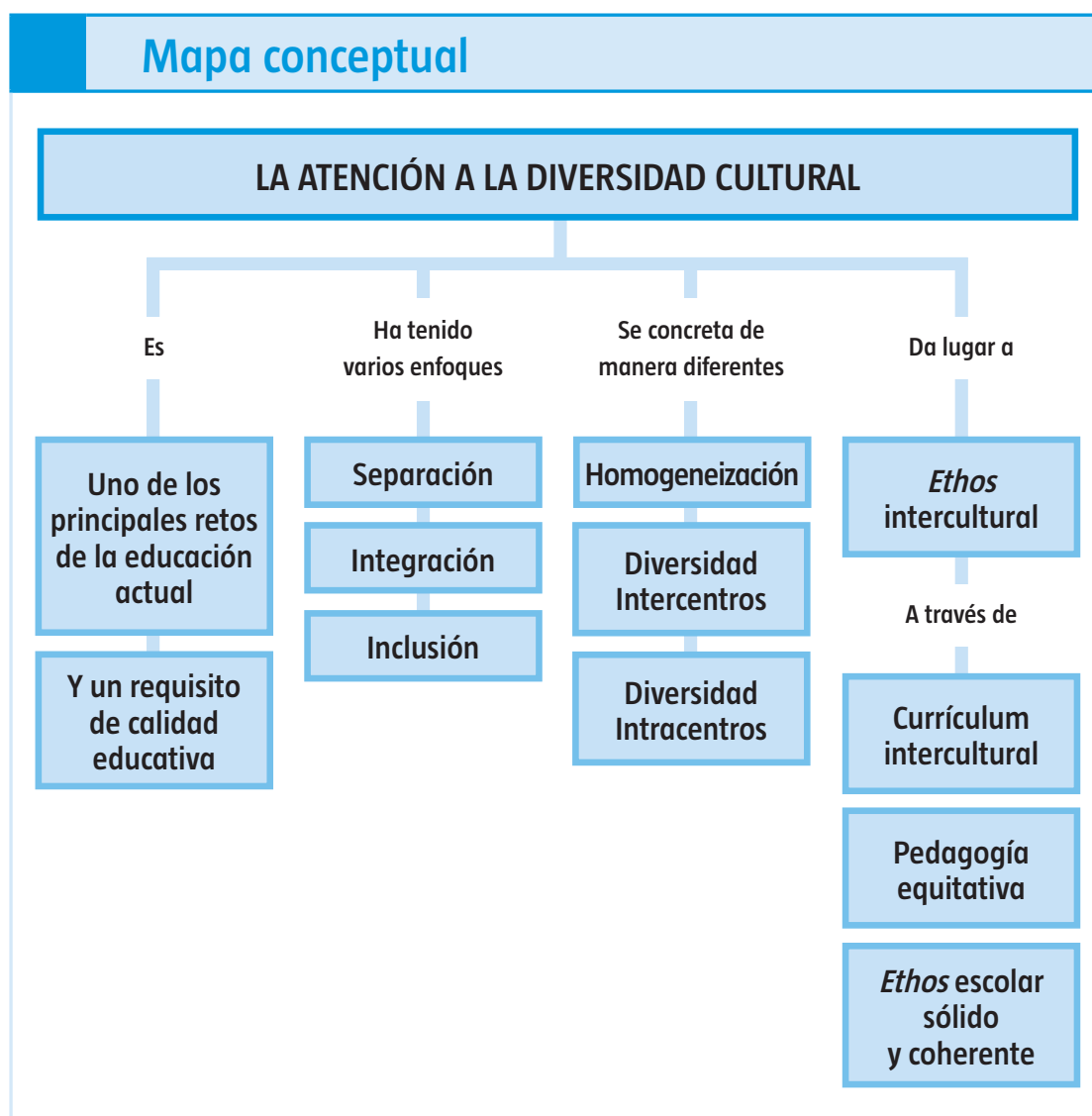
Resumen

La atención educativa a la diversidad cultural constituye uno de los principales retos de las sociedades contemporáneas, por lo que educadores y pedagogos tienen la responsabilidad de transformar los sistemas educativos, los centros y las aulas con el fin de preparar a los estudiantes para la sociedad multicultural. En este capítulo, analizamos diferentes enfoques que en los últimos años han predominado en la atención a la diversidad, así como su concreción en distintos sistemas educativos actuales. Junto a ello, abordamos algunas estrategias prácticas para avanzar hacia un *ethos* intercultural mediante la reformulación del currículum, las metodologías didácticas o el proyecto educativo del centro.

Objetivos

- Analizar los enfoques predominantes en la atención a la diversidad.
- Presentar los modos de concretar los enfoques para atender a la diversidad en diversos sistemas educativos.
- Repensar algunos elementos curriculares, metodológicos y organizativos que permitan proponer algunas estrategias prácticas para avanzar hacia un *ethos* intercultural.

Mapa conceptual



Introducción

El *ethos* de una institución, en el devenir de su raíz griega, hace referencia al carácter o identidad definida por un conjunto de costumbres y modos de comportamiento que son habituales en ella. Esta idea es aplicable a cualquier tipo de entidad individual o colectiva, pero adquiere gran relevancia cuando nos referimos a instituciones educativas por la dimensión pedagógica que el propio *ethos* posee en la formación de los individuos.

En efecto, un centro educativo no puede describirse únicamente por la suma de sus elementos, sino que conforma un sistema donde el conjunto es más que la unión de sus partes (Sarramona, 2008). Una

Capítulo 5. Aprendizaje cooperativo como método socializador

Celia Camilli Trujillo

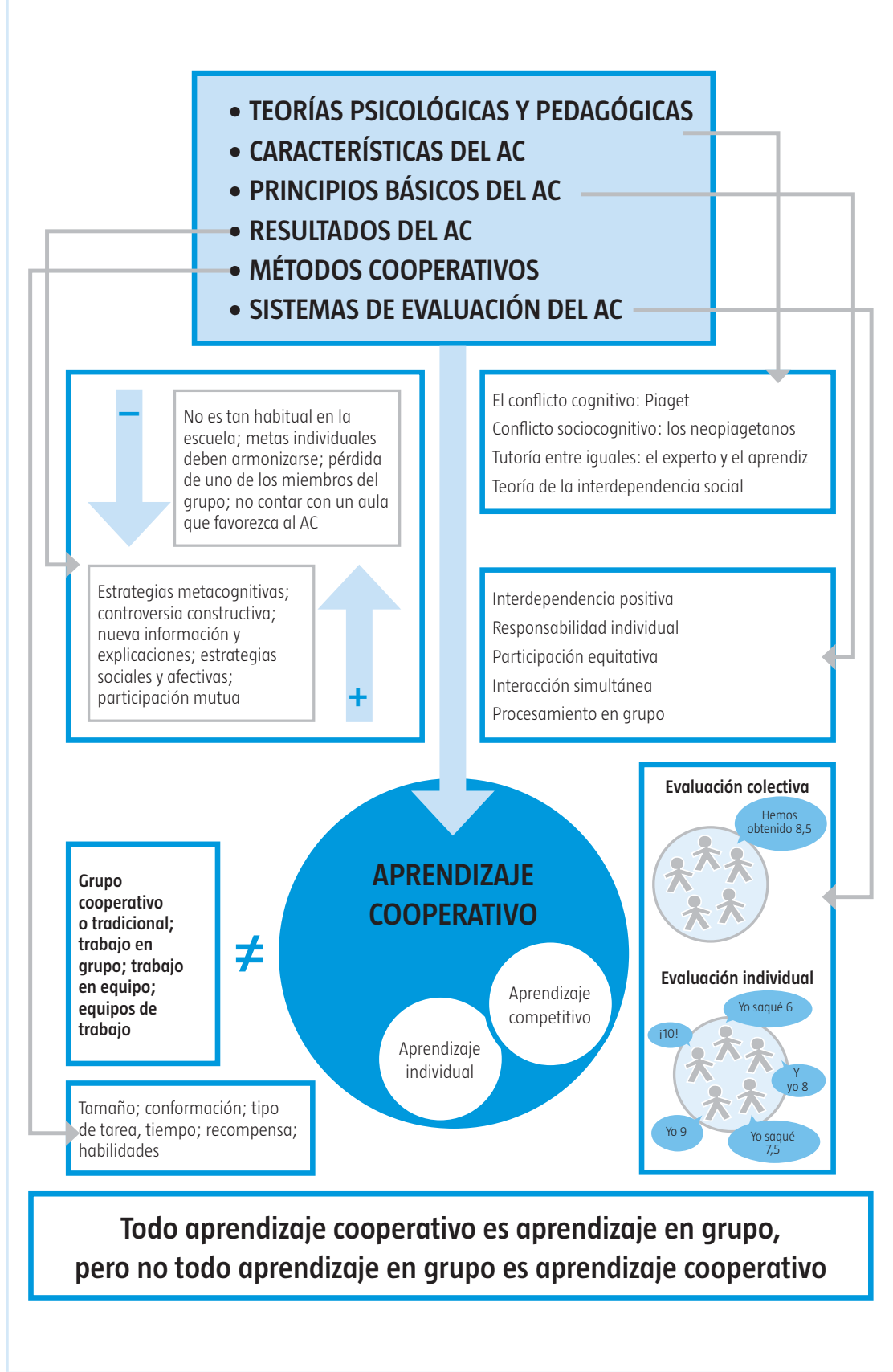
Resumen

El aprendizaje cooperativo no es una metodología reciente. La perspectiva histórica lo sitúa, como primer paso de la cooperación intra-aula, en el movimiento humanista francés del siglo XVIII a través de los postulados de enseñanza mutua de Pestalozzi y las propuestas educativas de Rousseau. Implica que cada alumno alcanza la meta que se ha propuesto en la medida en que los compañeros de su grupo alcanzan las suyas. El estudiante suele proponerse dos metas: por una parte conseguir algo personal incrementando la propia competencia y, por otra, contribuir a que los compañeros también lo logren.

Objetivos

- Conocer las diferencias entre el aprendizaje en grupo tradicional y el aprendizaje cooperativo.
- Estudiar las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan el aprendizaje cooperativo.
- Definir el aprendizaje cooperativo y sus características más relevantes.
- Diferenciar el aprendizaje cooperativo de otros tipos de aprendizaje como el individual y el competitivo.
- Estudiar los principios básicos que guían el aprendizaje cooperativo.
- Comprender los beneficios y limitaciones del aprendizaje cooperativo.
- Revisar algunos métodos cooperativos.
- Explorar el sistema de evaluación del aprendizaje cooperativo.
- Valorar el aprendizaje-cooperativo como una metodología de innovación educativa.

Mapa conceptual



Capítulo 6. Didáctica y TIC: diseño de medios y formación de docentes

María Luz Cacheiro González

La técnica se ha insertado entre las condiciones ineludibles de la vida humana de suerte tal que el hombre actual no podría, aunque quisiera, vivir sin ella.

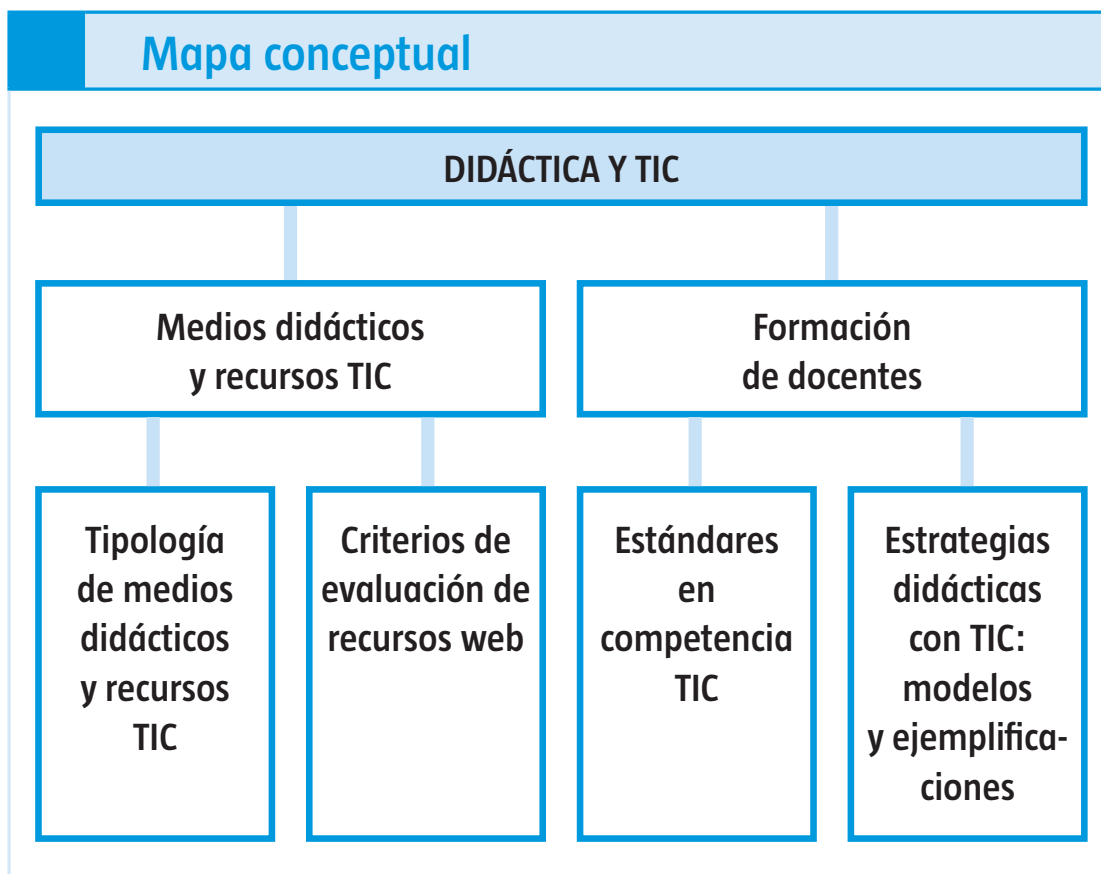
Ortega y Gasset, 1977, p. 16.

Resumen

Los medios didácticos y recursos basados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un aliado en los procesos de innovación docente como se ha constatado en numerosas investigaciones. El desarrollo de la web 2.0 o web social ha facilitado la tarea educativa a través de la selección y reutilización de estos recursos y ha puesto al alcance de los docentes la posibilidad de su creación con editores web a nivel de usuario (blog, sitios web, wiki, etc.). Una adecuada integración de estos medios y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que el docente cuente con oportunidades para una formación permanente en competencias TIC para aplicar las estrategias didácticas adecuadas en cada momento a la especificidad del contenido y las potencialidades de cada medio. Para ello se presentan en este capítulo tipologías, criterios, estándares, modelos y ejemplificaciones para integrar la didáctica y las TIC que permiten afrontar propuestas de innovación de la práctica docente.

Objetivos

- Describir la tipología de medios didácticos tradicionales y recursos TIC de información, colaboración y aprendizaje (RICA).
- Identificar los criterios para la evaluación de recursos web educativos.
- Familiarizarse con los estándares en competencias TIC para docentes.
- Analizar modelos tecnopedagógicos para la integración de las TIC en contextos educativos.
- Evaluar la adecuación de estrategias didácticas con TIC a través de ejemplificaciones.



Introducción: didáctica y TIC

La didáctica puede caracterizarse, como señala Medina (2005), a través de su descripción del acto didáctico:

Un acto didáctico se torna innovador cuando desde el emisor al receptor, así como el mensaje y el canal, están configurados por contenidos de gran relevancia y potencialidad formativa empleando el canal más adecuado, en cuanto vehículo mediador que permanentemente facilite y mejore la comunicación. (p. 279)

La relevancia de las TIC en la educación se constata tanto en las políticas educativas como en la gestión de las aulas. Son numerosos los estudios tanto por parte de investigadores, como de instituciones y organismos que ofrecen pautas para una adecuada integración curricular. En el informe *Students, Computers and Learning Making the Connection* (OCDE, 2015a) se insiste en la necesidad de reducir la brecha en las habilidades digitales tanto de profesores como de estudiantes, que

Capítulo 7. La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

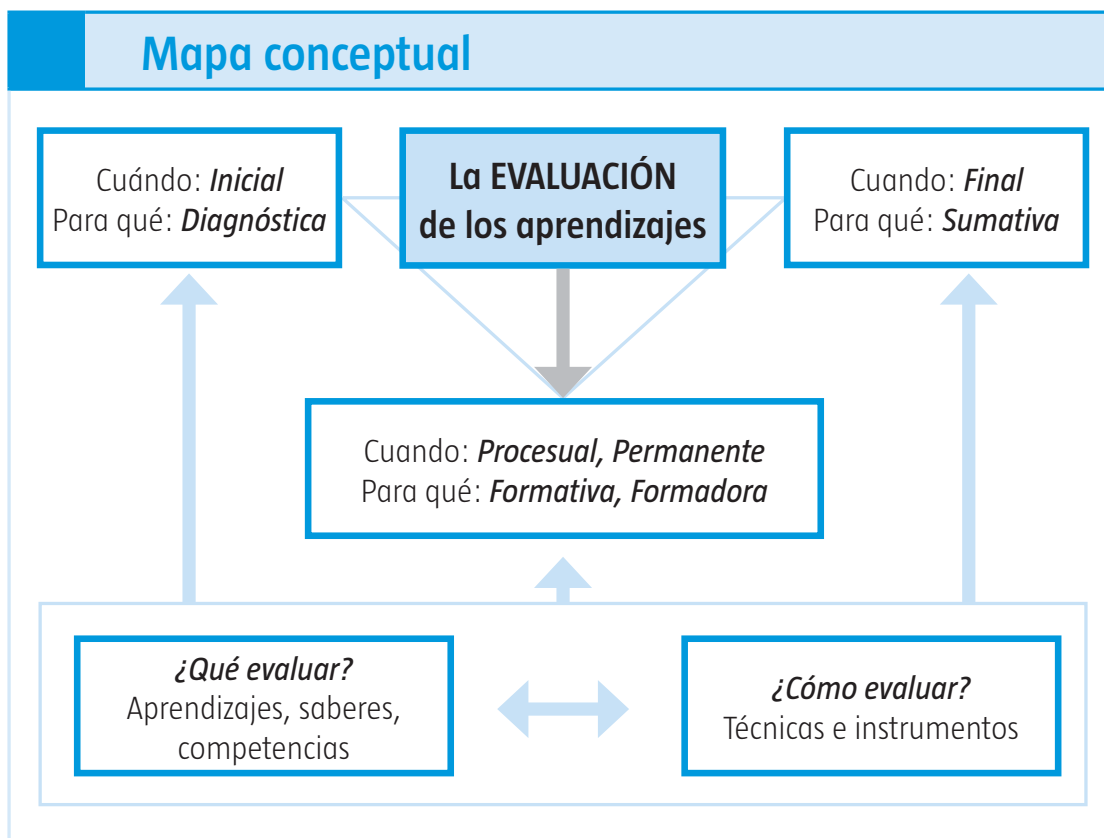
Ernesto López Gómez

Resumen

Este capítulo aborda la evaluación, entendida como un aspecto sustantivo en la lógica formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se desarrollan a lo largo de sus páginas el concepto de evaluación, distinto de calificación y medición, así como su sentido formativo, que refiere a su potencialidad para orientar los aprendizajes en el proceso y curso de aprender. Este capítulo, además, delimita el contenido de la evaluación y presenta de modo transversal los métodos (hetero, co y autoevaluación) y algunas técnicas e instrumentos para el desarrollo de la práctica evaluadora. De igual forma, se presentan los momentos claves en los que se lleva a cabo la evaluación así como sus finalidades en la lógica temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones, a modo de síntesis, que explicitan ideas clave abordadas en el capítulo, continuado con la propuesta de algunas tareas para la reflexión y la indagación sobre el sentido y significado de la evaluación en los procesos formativos.

Objetivos

- Clarificar el sentido de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Presentar métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que orienten la práctica evaluadora.
- Explicitar los momentos y las finalidades más representativas de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evidenciar el carácter formativo de la evaluación y su potencialidad para orientar el aprendizaje.



7.1. Reflexión inicial

Se propone al lector una actividad inicial que le permita indagar en los conocimientos previos sobre el tema que vamos a abordar en este capítulo. Se sugiere escribir una narrativa que ofrezca una respuesta argumentada a algunas interrogantes fundamentales: ¿qué es evaluar el aprendizaje?, ¿qué evaluar?, ¿cuál es el contenido de la evaluación?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿para qué evaluar?

La reflexión y respuesta sobre estos interrogantes introduce al lector en el tema, haciendo posible el contraste posterior entre las ideas previas que tiene sobre la evaluación con las presentadas en este capítulo.

7.2. El concepto de evaluación. El significado de evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En la práctica, tanto estudiantes como en ocasiones los propios docentes suelen concebir a la evaluación como un resultado de calificar a los

Capítulo 8. La investigación-acción y la formación del profesorado

Celia Camilli Trujillo

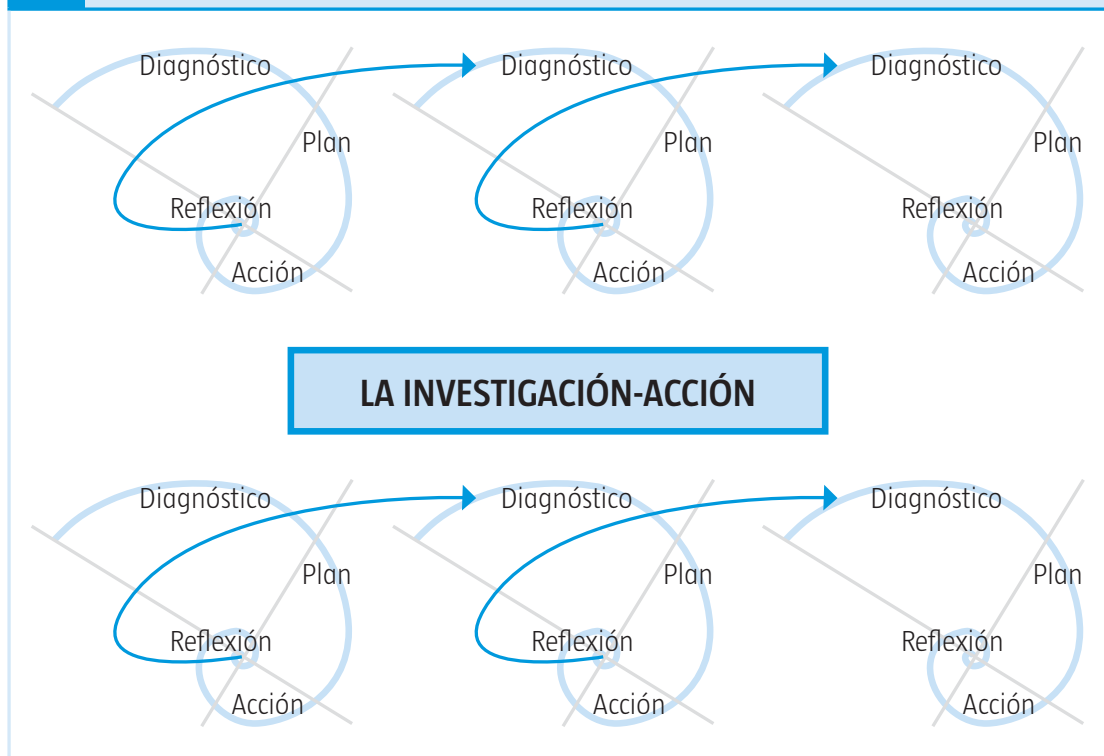
Resumen

Los paradigmas de investigación surgen cuando la comunidad científica necesita buscar otras teorías que expliquen el conocimiento porque las actuales no ofrecen una respuesta que satisfaga las carencias a las que se enfrenta la ciencia. No existe un único paradigma en las ciencias sociales; uno de ellos es el paradigma positivista, con gran trayectoria histórica; otro es el paradigma interpretativista, en el que se enmarca nuestro objeto de estudio (la investigación-acción). Es precisamente la investigación-acción un método cualitativo que tiene por objetivo mejorar la práctica educativa, ya que se trata de un instrumento privilegiado para el desarrollo profesional de los docentes.

Objetivos

- Definir qué es un paradigma de investigación en ciencias sociales.
- Estudiar la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica del paradigma positivista.
- Establecer las diferencias entre el paradigma positivista y el paradigma interpretativista.
- Definir la investigación-acción, sus áreas de aplicación y sus características más relevantes.
- Profundizar en las fases del modelo de investigación-acción propuesto por John Elliot.
- Valorar las potencialidades de la investigación-acción para el desarrollo profesional del docente.

Mapa conceptual



8.1. Los paradigmas de investigación en ciencias sociales

8.1.1. Definición de paradigma

Un paradigma es una guía para la ciencia, es el norte que orienta a la investigación. En palabras coloquiales es como un prisma que nos permite ver la realidad a través de la cara con la que decidamos observar. En función de lo que queremos estudiar, una cara u otra nos permitirá acceder con mayor profundidad a esa realidad que deseamos analizar.

Si esto es así, la comunidad científica siempre se ha enfrentado y se seguirá enfrentando a comprender la realidad para llegar cada vez más cerca de la verdad, pero es precisamente cómo nos acercamos a esa realidad para estudiarla, es decir, con qué cara rectangular del prisma nos aproximemos, lo que cambiará la manera de abordarla.

En consecuencia, un paradigma de investigación en ciencias sociales nos permite acercarnos al objeto de conocimiento bajo tres dimensiones:

Capítulo 9. La reflexión docente en la formación del profesorado

Ernesto López Gómez

Resumen

Este capítulo aborda el valor de la reflexión en la formación inicial y permanente del profesorado. Para ello, se identifican en primer lugar algunos de los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión docente, destacando la relevancia de la identidad profesional, la comunicación-interacción, el clima de aula y la adaptación de los contenidos de enseñanza al nivel de los estudiantes. La segunda parte del capítulo plantea el sentido y la naturaleza de los procesos de reflexión como base para la formación permanente del profesorado y la mejora de la enseñanza. En este sentido, se destaca el autoanálisis biográfico (narrativas-relato indagador) y el análisis de la práctica actual (diario de clase). De todo ello, se concluye apuntando a la necesidad de desarrollar un modelo docente práctico-reflexivo, por la pertinencia e impacto en los procesos de innovación, investigación y evaluación de la docencia para la mejora didáctica y el desarrollo profesional del profesorado, desde los comienzos en la docencia.

Objetivos

- Reflexionar sobre la formación del profesorado.
- Proponer algunos objetivos nucleares que orienten la formación del profesorado.
- Profundizar en los procesos de reflexión docente, fundamentales para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional.
- Presentar al autoanálisis biográfico y el análisis de la práctica actual como elementos que apoyan los procesos de innovación y mejora de la docencia.
- Vincular reflexión, innovación, investigación y evaluación desde una perspectiva holística.

Mapa conceptual



9.1. Formación del profesorado para la enseñanza

No en pocas ocasiones se ha pensado que la formación del profesorado debería centrarse en un objetivo único: un conocimiento profundo y sólido de la disciplina que enseña. Apenas nada más, el resto de saberes necesarios para el profesorado parece que podrían ser innatos, es decir, que el candidato a profesor ya tendría las cualidades necesarias y adecuadas para la enseñanza, o bien, se las ingeniaría de alguna manera para lograrlas en el propio ejercicio de su profesión con el pasar de los años.

Más que optar por una lista de cualidades personales que se entiende que para el profesor son importantes (compromiso, dedicación, actitud positiva, etc.) se asume, en la práctica educativa, una nueva mirada ecológica que advierte que distintos profesores, aun teniendo rasgos y atributos de personalidad muy similares, pueden tener éxito o fracasar según el contexto de dicha situación de aprendizaje. Como bien ense-

Glosario

Acto didáctico: El acto didáctico es la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza en el estímulo magistral (enseñanza), para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno (Titone, 1966).

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): A partir de una situación problemática global, los profesores estimulan y motivan a los estudiantes, quienes colaboran para resolver el problema planteado conectando teoría y práctica en escenarios concretos y cotidianos. Así, el ABP configura el proceso de aprender desde el apoyo del docente al estudiante, ofreciéndole colaboración y otorgándole responsabilidad en el modo de afrontar la situación problemática.

Aprendizaje competitivo: El esfuerzo se centra en el desempeño del alumno en comparación con sus compañeros. Para alcanzar el objetivo se «trabaja en contra» de los demás. Un alumno o solo unos pocos logran alcanzar la meta.

Aprendizaje cooperativo: Los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, por lo que el trabajar juntos tiene como objetivo alcanzar metas compartidas. El beneficio es individual y grupal.

Aprendizaje individual: El trabajo es individual para alcanzar el objetivo de tareas que no implican relación con los otros. Las tareas no requieren vínculos e interdependencia con otros estudiantes. El esfuerzo se centra en el trabajo individual para que el propio aprendizaje alcance la meta establecida independientemente del esfuerzo de los demás.

Competencia digital (*e-competence*): Metacompetencia que supone la interacción de distintas habilidades y conocimientos en torno a cinco conceptos: conciencia digital (*e-awareness*), alfabetización tecnológica (*technological literacy*), alfabetización informacional (*informational literacy*), alfabetización en medios (*media literacy*) y alfabetización digital (*digital literacy*) (Cobo, 2009, p. 23).

Conectivismo: Modelo pedagógico basado en un cambio «tectónico» de la sociedad en la que se pasa de un aprendizaje individual a otro en red a través de los recursos y herramientas de la era digital (Siemens, 2006). Para algunos autores sería una propuesta pedagógica acorde a las posibilidades de la web 2.0. (Sobrino, 2014).

Criterio de evaluación: Establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los estudiantes alcancen al final de cada curso, en relación con los objetivos, contenidos y competencias básicas de la etapa. Son criterios que orientan la programación didáctica de un modo concreto, al desglosarse y concretarse por los docentes en sus programaciones.

Currículo intercultural: Conjunto de contenidos y prácticas educativas que incorporan no solo elementos propios del grupo mayoritario o dominante, sino también de otros grupos, con el objetivo de fomentar su motivación y favorecer su inclusión escolar y social.

Currículo: «Se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión» (Bolívar, 2008, p. 134).

Diario de clase: El *diario de clase* viene a ser la síntesis evidente de un proceso sistemático de recogida de los acontecimientos más significativos propios de la vida de la clase que atañen al profesor y a su docencia, en sentido amplio. Un diario de clase sintetiza la relación de momentos y circunstancias que han ido sucediéndose en el discurso de la docencia desarrollada. En el decir de Zabalza (2004, p. 19), «los diarios pueden emplearse tanto con una finalidad más estrictamente investigadora, como con una finalidad más orientada

al desarrollo personal y profesional de los profesores, combinándose con gran frecuencia ambas misiones».

Didáctica: «La definición literal de Didáctica en su doble raíz *docere*: enseñar y *discere*: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de *docere* es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz *discere*, que hace mención al que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio» (Medina, 2009, p. 6).

Dimensión epistemológica (paradigma): Responde a la relación entre sujeto e investigador. ¿Cómo es la relación entre el sujeto y el investigador? ¿Cómo es la relación entre investigado e investigador?

Dimensión metodológica (paradigma): Responde a cómo estudiamos la realidad. ¿Cómo estudiamos la realidad? ¿Qué métodos y técnicas aplicamos para comprender la realidad?

Dimensión ontológica (paradigma): Responde a qué es la realidad. ¿Qué es la realidad? ¿Existe o no la realidad? ¿Cómo es la realidad? ¿La realidad es objetiva o subjetiva?

Discurso: Elemento de interacción y presentación comunicativa de mensajes instructivos y formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de códigos del lenguaje (verbal, no verbal y paraverbal). A través del discurso se hace posible la interacción didáctica.

Diseño: «El diseño incorpora la condición de ser una propuesta tentativa singular para cada contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos» (Gimeno, 1992, p. 240).

Diversidad intercentros: Modelo educativo en el que individuos de diferentes orígenes culturales acuden a centros distintos, donde reciben una educación de acuerdo con sus propias convicciones.

Diversidad intracentros: Modelo educativo en el que individuos de diferentes orígenes culturales acuden al mismo centro en el que tiene lugar un proyecto educativo abierto y flexible.

Educación intercultural: Acción educativa encaminada a la formación de los alumnos para el pleno desarrollo personal y la convivencia pacífica y enriquecedora en un contexto multicultural.

Enseñanza: «... “es” (como conducta del profesor) y se “produce” (como aprendizaje en el alumno); es proceso y resultado... se convierte así en un proceso interactivo en el que participan profesor y alumno, así como en el que los intercambios se producen. No solo el profesor es, pues, “protagonista de la enseñanza” sino que el profesor, alumno y contexto participan activamente en ella» (Zabalza, 2004, p. 550).

«Es la actuación interactivo-formativa que, empleando el discurso más apropiado y significativo logra una actitud de mejora formativa de cada estudiante y del profesorado que la realiza. La enseñanza se hace realidad en la práctica educativa que diseña y ejecuta el profesorado mediante la cual sienta las bases de un estilo de facilitación del aprendizaje de los diversos saberes» (Medina, 2002).

Estrategia didáctica: La actuación secuenciada y consciente del profesional de la educación guiada por uno o más principios didácticos cuya finalidad es la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina y Domínguez, 2015).

Estudio de caso: Es la consideración sistemática de una situación concreta, real o simulada, que permite lograr aprendizajes contextualizados. Se trata de examinar y analizar con sistematicidad el caso seleccionado planteando escenarios de discusión, potenciando la reflexión y argumentación, la participación, la colaboración y la toma de decisiones, entre otras.

Ethos escolar: Conjunto de prácticas, comportamientos, actitudes, costumbres y actividades desarrolladas por los miembros de la comunidad educativa que dan lugar a un determinado carácter o identidad en el centro escolar.

Evaluación formativa: Es la evaluación cuya finalidad es transformar, apoyar y potenciar el aprendizaje de cada estudiante. Se trata de ir optimizando el proceso de aprendizaje en función de los logros

que se van alcanzando en el proceso a partir de una orientación por parte del docente.

Evaluación: En palabras de Medina (1990), la evaluación como un proceso integral y holístico que destaca por su potencial formativo. Para Sánchez (1996) la evaluación es un instrumento de intervención sobre el aprendizaje para estimular nuevos aprendizajes que de simple constatación. Por su parte, para Santos (1998) la evaluación es un proceso dialógico, de comprensión, de mejora. Finalmente, para Castillo y Cabrerizo (2009), la evaluación (educativa) es un proceso continuo que, sirviéndose de la medición, permite formular juicios de valor, al comparar la realidad educativa con los objetivos propuestos en el sistema educativo, para llegar a decisiones en beneficio del alumno y la educación en general.

Innovación educativa: Es una actuación esforzada, deliberada y planificada que pretende mejorar los procesos educativos o alguno de sus elementos, promoviendo el aprendizaje entre los implicados y tratando de lograr sostenerse en el tiempo.

Instrumento de evaluación: Permite obtener información pertinente, precisa y válida sobre el grado de consecución de los aprendizajes esperados así como la calidad de los mismos. Los instrumentos de evaluación permiten estimar los aprendizajes y ser un elemento que facilita la orientación formativa para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Interacción simultánea: Refiere a cómo los estudiantes se mantienen activamente ocupados todo el tiempo aumentando así el compromiso entre todos los miembros del grupo (principio básico del aprendizaje cooperativo).

Interdependencia positiva: Se logra cuando los estudiantes no pueden alcanzar una meta común sin la aportación de cada uno de los miembros del grupo (principio básico del aprendizaje cooperativo).

Investigación didáctica: Proceso sistemático de investigación que centra su objeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la pretensión de conocer, explicar y entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje o alguno de sus elementos (actuación didáctica, modelos, enfoques, métodos, etc.). La investigación didáctica destaca el valor del docente como investigador, quien se plantea in-

terrogantes e hipótesis que orientan el proceso de construcción del saber didáctico desde la investigación sobre, en y desde la práctica.

Investigación-acción: Es una metodología de investigación orientada a la práctica educativa cuya finalidad no es la acumulación de conocimientos sobre la realidad educativa sino aportar información para la toma de decisiones y el cambio para la mejora de la misma (Sandín, 2003).

Método de proyectos: El método de proyectos, propuesto por Kilpatrick, destaca por conectar el aprendizaje con los intereses y motivaciones de los estudiantes, al estructurar el proceso desde un enfoque globalizador e interdisciplinar, al relacionar los saberes-materias en un proyecto integrado. En efecto, el método de proyectos es una opción metodológica cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque global, transversal y flexible.

Metodología activa: Conjunto de procedimientos relativos a la manera de concebir y abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que guían la acción didáctica con la finalidad de alcanzar un objetivo y desarrollar las competencias esperadas. En una metodología activa el alumno no asume un papel pasivo frente al aprendizaje sino que es activo en la construcción de su propio conocimiento mientras que el profesor es un facilitador o mediador del aprendizaje.

Modelo didáctico: Esquema teórico que sintetiza una realidad compleja y facilita su comprensión y estudio. Es un arquetipo susceptible de ser representado en la práctica para clarificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus distintos elementos en interacción (docente, discentes, objeto de enseñanza, contexto, etc.). Un modelo didáctico se configura desde distintas teorías de la enseñanza y se proyecta, a su vez, en la propia acción de enseñar. Es el mediador entre teoría y práctica.

Paradigma: Es una guía que orienta a la ciencia.

Paradigma interpretativista: Es una corriente de pensamiento que entiende que asume que la realidad social es subjetiva en donde sujeto e investigador no son entidades separadas, por lo que el investigador influye en el objeto a estudiar y viceversa, siendo el procedimiento de investigación inductivo.

Paradigma positivista: Es una corriente de pensamiento que nació en el siglo XIX y que entiende que el conocimiento no puede ser encontrado más que en los hechos reales, por lo que estos deben ser objeto de una descripción lo más neutra, lo más objetiva y lo más completa posible (Mucchielli, 1996). El sujeto y el investigador son entidades independientes y los valores del investigador no deforman la realidad, siendo la metodología experimental y manipulativa la que lo caracteriza.

Participación equitativa: Refiere a una participación lo más «equilibrada» posible, sabiendo que es imposible asegurar una equidad al 100%. Los estudiantes sienten respeto mutuo y se benefician de un estatus de igualdad entre sus compañeros del grupo (principio básico del aprendizaje cooperativo).

Pedagogías emergentes: Conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012).

Planificación: «Proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará?, ¿cómo se hará?, ¿quién lo hará? Pero también incorpora mecanismos de control que permiten las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan» (Gairín, 1997, p. 158).

Portfolio electrónico (ePortfolio): Colección de evidencias electrónicas creadas y gestionadas por un usuario a través de la web [Wikipedia: ePortfolio]. También se denomina portfolio digital, webfolio, o en inglés *electronic portfolio* (*ePortfolio*).

Principios didácticos: Referentes que orientan y guían la actuación del docente —las estrategias— a aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (comunicación, personalización, apertura, intuición, globalización, socialización, etc.).

Reflexión: La reflexión viene a ser una actividad cuyo valor reside en la consideración detenida de algo, siendo ese *algo* en nuestro caso

la propia enseñanza, o bien un aspecto nuclear de ella que queramos asumir como objeto de reflexión. Pero el valor de la reflexión para el docente no reside únicamente en el conocimiento teórico sino que tiene mucho que ver con su proyección en la práctica, dado que cuando se reflexiona sobre la docencia suelen acercarse dos mundos de contraste (la imagen o pretensión y la realidad). La reflexión docente es un medio de formación pero a la vez una forma de orientar la enseñanza; es una actitud que acompaña y permite desarrollar la propia labor docente (Hatton y Smith, 1995).

Responsabilidad individual: Existe cuando cada uno de los miembros del grupo requiere hacer una contribución que es conocida por el profesor y por los otros miembros del grupo (principio básico del aprendizaje cooperativo).

Web 2.0. Es un término que se usa para describir la «segunda generación» de usuarios de la web, los cuales crean y publican contenido web activamente en lugar de ser consumidores pasivos, y también usan la web de forma interactiva para contactos sociales. El término «2.0» imita la manera en la que los desarrolladores nombran las nuevas versiones de software. Sin embargo, web 2.0 no hace referencia a una actualización de la especificación técnica de la web, sino que es una metáfora para describir cómo, tanto los diseñadores como los usuarios de la web, se mueven en una nueva dirección (Hughes, 2009, p. 127).

Bibliografía

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en Educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Espiral. Recuperado de http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf.
- Alonso, P. (2011). Atención a la diversidad: adaptación curricular. *Revista Arista Digital* 4, 518-526.
- Amiel, T. y Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29-40. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/11_4/3.pdf.
- Banks J. A. (2003). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. En J. A. Banks y C. A. Mc Gree Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. En J. A. Banks. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barrett, H. (2010, 25 de Febrero). Social Networks and Interactive Portfolios: Blurring the Boundaries (TEDx). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ckcSegrwjka>.
- Barrows, H. S. y Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based Learning*. New York: Springer.
- Bausela, E. (2003). La investigación cooperativa una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 121-130.

- Belenguer, E. y González, M^a. L. (1988). Dios, método y orden: Come-nio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 123-136.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Ma-drid: Síntesis.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Ma-drid: Ediciones Rialp.
- Bernardo, J. (coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, téc-nicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J., Javaloyes, J. y Calderero, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Pros-pects*, 27(3), 468-485.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Blázquez, A. (1994). Los recursos en el currículo. En Sáenz (Dir.). *Di-dáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del pro-fesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmo-dernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Bryant, B. (1978). Cooperative Goal Structure and Collaborative Lear-ning. *Teaching of Psychology*, 5(4), 182-185.
- Bueno, P. M. y Fitzgerald, V. L. (2004). Aprendizaje Basado en Proble-mas Problem-Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.

- Burbules, N. (2006). Rethinking Dialogue in Networked Spaces. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 6, 1, 107-122.
- Caballero, J. (2008). *Niveles de concreción curricular en Educación Primaria y Educación Secundaria*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/dzamorano/niveles-de-concrecin-curricular-en-educacin-primaria-y-secundaria>.
- Caballero, P. (2010). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 37, 1-8.
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81.
- Cacheiro, M. L. y Rodríguez, L. (2013). Medios didácticos y TIC en el área de la salud. En A. Medina, M. A. Secchi y M. C. Medina (Eds.), *Didáctica aplicada a las ciencias de la salud* (pp. 219-242). Madrid: Universitas.
- Cacheiro, M. L. y Sempere, J. (2015). El portfolio electrónico como recurso para el desarrollo profesional del educador. En M. L. Cacheiro, C. Sánchez y J. M. González (coords.), *Recursos tecnológicos en contextos educativos*. Madrid: UNED.
- Cacheiro, M. L., Domínguez, M. C. y Alonso, C. (2014). Los recursos web en educación: marcos de referencia, modelos tecnopedagógicos, criterios de evaluación y ejemplificaciones. En M. L. Cacheiro (coord.), *Educación y tecnología: estrategias y contenidos digitales* (pp. 159-174). Madrid: UNED.
- Camilli, C., López, E., Barceló, M. y García, M. (2011). *La investigación-acción colaborativa aplicada a las TIC: innovación metodológica en un grupo interdisciplinar de profesores universitarios*. En VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en Educación Superior. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Campbell, D. y Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cardona, J. (2008). La práctica reflexiva, clave en la profesionalización docente. En Cardona, J. (Coord.). *Cuestiones en torno a la formación y el desarrollo profesional de los profesores* (pp. 183-224). Madrid: Sanz y Torres.

- Carr, D. (2002). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London: Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723.
- Carugati, F. y Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp.79-188). Barcelona: Anthropos.
- Castillo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación 2*, 65-96.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). Evaluación de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse, 432-463. En M. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. New York: Mc-Millan.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cela, K. L. e Hinojosa, C. M. (2013). Web 2.0 y Educación. En D. J. Gallego, M. Álvarez, Z. B. Rosanigo y K. L. Cela (Coords.), *TIC para la inclusión social y el desarrollo sostenible* (pp. 141-158). Madrid: Dykinson.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique
- Churches, A. (2009). Bloom's Digital Taxonomy. Recuperado de edorigami.wikispaces.com/Bloom's+Digital+Taxonomy.
- Cobo, J. C. (2009). Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: European and International Trends. Reino Unido: ESRC. Recuperado de <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/research/researchcentres/skope/publications/monographs/monograph13.pdf>.
- Cohen, J. E. y Malin, M. B. (eds.). (2010). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*. New York, Routledge.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Corominas, J. y Pascual, J. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the emotional contexts of teaching. In Day, C. and Chi-kin Lee, J. (Eds.). *New understandings of teachers works: emotion and educational change* (pp. 45-64). Springer: London.
- Day, C., Stobart, G. Sammons, P. y Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169-192.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.) (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 543-571.
- De la Torre, S. et al. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universitas.
- De Vicente, P. S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. M. Villar (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular* (pp. 53-88). Bilbao: Mensajero.
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa vol. 1*. Barcelona: Gedisa.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- DeVries, R. (1997). Piaget's social theory. *Educational Research*, 26(2), 4-17.

- Dias, S., Diniz, J. y Hadjileontiadis, L. (2014). *Towards an Intelligent Learning Management System Under Blended Learning. Trends, Profiles and Modeling Perspectives*. Londres: Springer.
- Díaz Barriga, Á. (1992). *Didáctica: aportes para una polémica* (2° ed.). Argentina: Rei.
- Díaz, C. (2013). *Listado de artículos de investigación-acción*. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2014/01/listado_de_articulos_sobre_ia.pdf.
- Domínguez, M^a. C. y García, P. (Coords.) (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M^a. C., Medina, A. y Blanco, A. (2014). La formación del profesorado: garantía del desarrollo y mejora de la docencia. En A. Medina Rivilla, L. Pérez Sánchez y B. Campos. *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales* (pp. 21-50). Madrid: UNED.
- Edutech-wiki. Wiki de tecnología educativa (término *Design-based Research*). Recuperado de http://edutechwiki.unige.ch/en/Design-based_research.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Madrid: Martínez Roca.
- Eisner, E. (2004). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación* (5^a. ed.). Madrid: Morata.
- Ertmer, P. A. (Ed.) (2015). *Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa. Algunas tendencias: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3-25.
- Esteban, F. (2013) El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, 255, 227-242.

- Feito, R. (1998). Escuela pública, escuela concertada y escuela privada. *Claves de Razón Práctica*, 86, 49-53.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236.
- Fernández Huerta, J. (1983). «Didáctica», en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Diagonal.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una forma de enseñar y de aprender*. México: Trillas.
- Ferreiro, R. (2014). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Trillas.
- FGPU, Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2008). Un Modelo para Integrar TIC en el Currículo. Modelo MíTICa. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/RIBIEModeloIntegracion.pdf>.
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., Lerís, D. y Castañeda, O. (2013). Teaching Innova Project: the Incorporation of Adaptable Outcomes in Order to Grade Training Adaptability. *Journal of Universal Computer Science*, 19(11), 1500-1521. Recuperado de http://www.jucs.org/jucs_19_11/teaching_innova_project_the/jucs_19_11_1500_1521_fidalgo.pdf.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (2003). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Foyle, H. y Shafto, M. (1995). Teamwork in the real world. En H. Foyle (Ed.), *Interactive Learning in the Higher Education Classroom. Cooperative, Collaborative, and Active Learning Strategies* (pp. 11-17). Washington: The NEA Professional Library Higher Education Series.
- Fuente, P. y Gómez, M. (1991). Aplicación teórica a la investigación acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 295-309.
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 61-74.
- Fuentes, J. L., Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en internet. Retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.

- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Teachers College Press.
- Gairín, J. (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En J. Gairín y A. Fernández (Coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 151-200). Barcelona: Praxis.
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la Educación: cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea-UNED.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del CSIC.
- García-Aretio, L. (2009). La Guía Didáctica. Editorial BENED. Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya: Madrid.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 224-264). Madrid: Morata.
- Glenn, Ch. (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Encuentro.
- Gobierno de Canarias (2010). *Concreción curricular y programación didáctica. Guía para la reflexión y toma de decisiones*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

- González, A. y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246.
- Goodson, I. (2008). Schooling, curriculum, narrative and the social future. En C. Sugre (Ed.), *The Future of Educational Change* (pp. 123-135). London: Routledge.
- Gürtler, L. y Huber, G. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *LIBERABIT*, 13, 37-52.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Guskey, T. R. y Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. New York/London: Teacher College, Columbia University.
- Hand, M. (2011). Patriotism in Schools. En *Impact. Philosophical Perspectives on Education Policy*, 19, 1-40.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Haydn, T. (2014). How do you get pre-service teachers to become «good at ICT» in their subject teaching? The views of expert practitioners. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 455-469. DOI: 10.1080/1475939X.2014.892898.
- Hernández Ruiz, S. (1969). *Metodología general de la enseñanza*. México: UTEHA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5º ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hofer, M., y Harris, J. (2011). Social studies learning activity types. Recuperado de <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb2011.pdf>.
- Hughes, J. (Ed.) (2009). TACCLE. Recursos Didácticos para la Creación de Contenidos para Entornos de Aprendizaje. Manual de aula de e-learning para docentes. Proyecto Europeo Comenius [www.tacple.eu].

- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, LXV, 238, 479-516.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Elementos básicos de un *ethos* escolar orientado a la excelencia. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, Conocimiento y Justicia* (pp. 307-318). Madrid: Dykinson.
- INTEF, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España (2013). Marco común de competencia digital docente, v 2.0. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.
- ISTE, International Society for Technology in Education, Estados Unidos (2008). ICT standars for teachers. Recuperado de <http://www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-teachers>.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1985). The internal dynamics of cooperative learning groups. En R. Slavin, S. Sharon, S. Kagan, R. Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp.103-124). Plenum Press: New York.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1994). Learning together. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 51-65). USA: Praeger.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999a). Learning Together. En S. Sharan (Edit.), *Handobook of Cooperative Learning Methods* (pp. 51-65). Westport-Connecticut: Praeger.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999b). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: AIQUE.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (11ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnston, S. (2009). A crisis of clarity. En J. Cooper, P. Robinson y D. Ball, *Small Group Instruction in Higher Education. Lessons from the Past, Visions of the Future* (2ª ed.) (pp. 349-356). Sitllwater: New Forums.

- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2012a). (Ed.) *Orientaciones para la evaluación del alumnado de Educación Infantil*. Andalucía.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2012b). (Ed.) *Orientaciones para la evaluación del alumnado de Educación Primaria*. Andalucía.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2012c). (Ed.) *Orientaciones para la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Andalucía.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2011). Five must-know Kagan structure for higher education. En J. Cooper y P. Robinson, *Small group learning in Higher Education* (pp. 109-113). United States of America: New Forums Press.
- Kale, U. (2014). Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the emerging web. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 471-489. DOI:10.1080/1475939X.2013.813408.
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kuhn, T. (1962/2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- L.O.E. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- L.O.G.S.E. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990).
- L.O.M.C.E. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Laboratorio de innovación educativa (Lab) (2009). Qué, por qué, para qué, cómo. *Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperado de http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/LAB__DOCUMENTACION_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2007). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Levin, J. A. y Bruce, B. C. (2003). Technology as media: A learner-centered perspective. En Y. Zhao (Ed.), *What should teachers know about technology? Perspectives and practice* (pp. 45-52). Greenwich, CT: Information Age. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/13417/03Tecnolog%C3%ADa%20_como_Medio.pdf?sequence=2.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, M. (2014). *No Citizen Left Behind*. Harvard: Harvard University Press.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 553-578.
- López, E. (2012). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 51 (1), 87-108.
- López, E. y Quero, M. (2012). Tratamiento didáctico de la competencia TICD. En M^a. C. Domínguez y P. García (Coords.), *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 417-438.
- Mallart, J. (2015). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos. En A. Medina y C. Domínguez (Coords.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 31-72). Madrid: Universitas.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marquès, P. (2014). Los nuevos rumbos del aprendizaje. Entrevista realizada por A. Álvarez. *Caracciolos. Revista Digital de Investigación en Docencia*, 2(1). Recuperado de <http://www3.uah.es/caracciolos/index.php/caracciolos/article/view/20/33>.

- Martí, E. (1993). Peer interaction in problema solving. A microgenetic analysis of interpsychological mechanisms. En A. Álvarez, P. del Río y J. Wertsch (Eds. de la serie) y C. Coll y N. Mercer (Eds. del volumen), *Explorations in socio-cultural studies: Vol. 3. Teaching, learning and interaction* (pp. 209-216). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martínez, J., Cibanal, L. y Pérez, M. (2010). *Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. De la Teoría a la Práctica*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del aprendizaje de los alumnos. En J. Mateo (Ed.), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Maylor, U. (2015). Challenging Cultures in Initial Teacher Education. En C. Alexander, D. Weekes-Bernard and J. Arday, (Eds.), *The Runnymede School Report: Race, Education and Inequality in Contemporary Britain* (27-31). Londres: Runnymede Trust. Disponible en: <http://www.runnymedetrust.org/uploads/The%20School%20Report.pdf>.
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 91-111.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Medina, A. (1988). *Didáctica en interacción en el aula*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Medina, A. (1990). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- Medina, A. (1996). La autobiografía. Modalidad de formación del profesorado: posibilidades y limitaciones. En E. López-Barajas, *Historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Medina, A. (2002). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Rivilla y F. Salvador (Coord.), *Didáctica General* (2º ed.) (pp. 3-38). Madrid: Pearson y UNED.
- Medina, A. (2003). Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas. En A. Medina Revilla, J. L. Rodríguez y M. L. Sevillano (Coord.), *Programación del proceso de*

- enseñanza-aprendizaje en el aula* (pp. 307-336). Madrid: Editorial Universitas.
- Medina, A. (2005). De la experiencia profesional a la sabiduría didáctica. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 23, 269-285.
- Medina, A. (2007). Visión tecnológica de la didáctica. Aportación de los doctores Fernández Huerta y Rodríguez Diéguez. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2), 431-450.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. (Coord.) (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y Domínguez, M^a. C. (1992). Análisis del pensamiento del profesorado de Ciencias Sociales. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Medina, A. y Domínguez, M^a. C. (2015). *Didáctica, formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, M^a. C. (2014). Fronteras en la investigación didáctica. Madrid: UNED.
- Medina, A., Cacheiro, M. L. y Medina, A. (2015). Características de la práctica docente: el proceso de profesionalización. En A. Medina y M. C. Domínguez (Eds.), *Didáctica general. Formación básica para los profesionales de la educación* (pp. 361-396). Madrid: UNED.
- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 177-186.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Merry, M. S. (2011). Equality, self-respect and voluntary separation. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 9(1), 1-22.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2^o ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185, 3-8.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf>.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf.
- Monclús, A. (2004). *A qué llamamos enseñanza, escuela, currículum*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno, A., López, M. Á, Rubio, F., Ángel, L. y Sánchez-Elvira, Á. (2013). Evolución de las revistas españolas de Ciencias Sociales en el Journal Citation Reports (2006-2010) y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.3.987>.
- Moreno, J. M. (1978). *Organización de centros de enseñanza*. Madrid: Edelvives.
- Morera, I., Climent, M., Iborra, S. y Atienza, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. En M. Labrador y M. Andreu (Eds.), *Metodologías activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de Internet. Los mitos de la libertad en la red*. Barcelona: Destino.
- Moya, A. (2007). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y Experiencias Educativas*, 26, 1-9.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Murua, I., Cacheiro, M. L. y Gallego, D. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 43(15), 12-29. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/43/gallego_et_al.pdf.

- NMC (2014). HORIZON Report Higher Education. Recuperado de <http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- OCDE (2015a). *Students, Computers and Learning Making the Connection*. Paris: OCDE. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- OCDE (2015b). Teaching with technology. *Teaching in Focus*, 12, 1-4. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jrxnhpp6p8v.pdf?expires=1443896045&id=id&accname=guest&checksum=0966C49D231DCF6DD40C5AD1A5B931AE>.
- Oliva, J. (2003). Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas. En A. Medina Revilla, J. L. Rodríguez y M. L. Sevillano (Coord.), *De la didáctica al currículum* (pp. 27-64). Madrid: Editorial Universitas.
- ORDEN 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.
- Ordóñez, S. (2009). Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 32(8), 135-138.
- Ortega y Gasset, J. (1977). *Meditación de la técnica y otros ensayos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pacios, A. (1980). *Introducción a la Didáctica*. Madrid: Cincel.
- Parra, J. (2010). *Manual de Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones.
- Pascual, M. A. (2003). Diseño, desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones Educativas. En A. Medina Rivilla, J. L. Rodríguez y M. L. Sevillano (Coords.), *Métodos y técnicas de enseñanza para la diversidad educativa* (pp.521- 553). Madrid: Dykinson.
- Pedro, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

- Pérez Juste, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 54-75). La Coruña: Netbiblo.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Piaget, J. (1924/1993). Apéndice. Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotsky. En L. Vigostky. *Pensamiento y Lenguaje* (pp. 199-215). Buenos Aires: La Pléyade.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño* (4ª ed.). Barcelona: Fontanella.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Polo, I. (2014). El currículo de la etapa de educación Primaria en Aragón: implicaciones en la evaluación objetiva del alumnado. *Fórum Aragón*, 12, 8-17.
- Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.
- Puentedura, R. R. (2014, 12 diciembre). Technology In Education: An Integrated Approach (entrada blog). Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/12/12/TechnologyInEducation_AnIntegratedApproach.pdf.
- Quinn, L. (2006). Investigating Culture Through Cooperative Learning. *Foreign Language Annals*, 39(1), 11-21.
- Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica@ Educare*, XIII (2), 47-62.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*
- Redondo García, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-22. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth.pdf>.

- Reyero, D. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo. *Revista Española de Pedagogía*, 218 (LIX), 105-120.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.
- Rodrigo, C., Cacheiro, M. L. y Othmani, B. (2015). Accesibilidad web de los recursos educativos. En D. J. Gallego, M. Álvarez, Z. B. Rosanigo y K. Cela (Coords.), *TIC para la inclusión social y el desarrollo sostenible* (pp. 335-359). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1973). *La función de control en la educación*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2000). Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 439-457.
- Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 245-270.
- Rosales, C. (2009). Mi centro escolar desde el recuerdo. Una práctica en la formación inicial del profesor. *Enseñanza & Teaching*, 27, 115-131.
- Rosales, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro? *Tendencias pedagógicas*, 23, 29-44.
- Rosales, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Editorial Narcea.
- Sáez, J. M., Ruiz, J. M. y Cacheiro, M. L. (2013). Reviews and Practice of College Students Regarding Access to Scientific Knowledge: A Case Study in Two Spanish Universities. *IRRODL, The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(15), 51-68. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1609/2747>.
- Sánchez, A. (1996). Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.

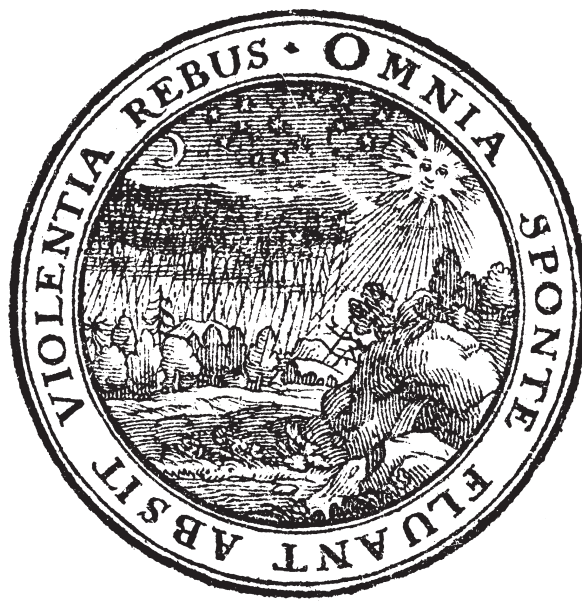
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanjosé, J. (1995). El ideario en los centros privados. En M. A. Castro (Coord.), *Educación como transmisión de valores* (pp. 79-96). Oñati: The International Institute for the sociology of Law.
- Santiago, R., Navaridas, F. y Repáraz, C. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17(1), 243-270.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-38.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Savery, J. R. y Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Scanlon, E., Sharples, M., Fenton-O’Creevy, M., Fleck, J., Cooban, C., Ferguson, R. Cross, S. y Waterhouse, P. (2014). Beyond Prototypes: Enabling Innovation in Technology-Enhanced Learning. Londres: Technology Enhanced Learning Research Programme. Recuperado de <http://beyondprototypes.com/>.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith. (Trad. esp., 1992).
- Sevillano, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje de calidad*. Madrid: McGraw Hill.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1999). Group Investigation in the Cooperative Classroom. En S. Sharan (Edit.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 97-114). Westport-Connecticut: Praeger.
- Shattuck, J. y Anderson, T. (2013). Using a Design-Based Research Study to Identify Principles for Training Instructors to Teach Online. *IRROLD, The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(5), 186-210. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1626>.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <http://>

- coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Disponible en: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>.
- Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? [sitio web]. Recuperado de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning* (2ª ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Slavin, R. (2012). *Educational Psychology: Theory and Practice* (10ª ed.). Boston: Pearson.
- Sobrino, A. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 23(42), 39-48. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=42&id=84.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Suarez Orozco, C. y Suarez Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Ed.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13 (1), 12-28.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. La Coruña: Davinci Continental, S.L.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Tomlinson, S. (2015). Fundamental British Values (pp. 10-13). En C. Alexander, D. Weekes-Bernard y J. Arday (Eds.), *The Runnymede School Report: Race, Education and Inequality in Contemporary Britain*. Londres: Runnymede. Disponible en: <http://www.runnymede-trust.org/uploads/The%20School%20Report.pdf>.
- Torrego, J. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Touriñán, J. M. (2008). El reto de la educación intercultural como ejercicio de educación en valores. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 33-53). La Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 29-48.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandares-Docentes.pdf>.
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (versión 2). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>.
- Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *Revista de Educación XXI*, 8, 139-150.
- Van der Vleuten, C. y Driessen, E. (2014). What would happen to education if we take education evidence seriously? *Perspective medicine education*, 3(3), 222-232.
- Vera, M. (2014a). *Programación didáctica. Educación Infantil*. Madrid: MAD.
- Vera, M. (2014b). *Programación didáctica. Educación Primaria*. Madrid: MAD.
- Vigostky, L. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villar, L. M. (1997). Pensamiento de los profesores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 49 (1), 5-13.
- Villar, L. M. (1998). Enseñanza reflexiva. En L. M. Villar (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular* (pp. 21-52). Bilbao: Mensajero.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Disponible en <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.
- Young, J. R y Erikson, L. B. (2011). Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education*, 7(2), 121-129.

- Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Enseñanza. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 536-567). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zapata, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 45, 1-35. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/45/zapata.pdf>.

«Enseñar bien es permitir que el alumno aprenda
de manera rápida, agradable y completa»
(J. A. Komensky, *Comenius*, 1592-1670,
autor de la *Didáctica Magna*)



Este manual pone las bases fundamentales para el estudio de la didáctica, tanto desde una perspectiva disciplinar como aplicada. Su objetivo es ofrecer reflexiones argumentadas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La capacitación didáctica es un componente fundamental del proceso formativo y profesional del educador, pues le facilita las claves teórico-prácticas desde las que desarrollar su labor docente, orientada al pleno desarrollo de los estudiantes.

Además de las referencias documentales propias, todos los capítulos incluyen propuestas para autoevaluar, profundizar y ampliar las ideas expuestas. Al final del libro se incorpora un glosario para clarificar los términos utilizados.

Sus destinatarios son los educadores y docentes, en formación y en ejercicio, que estén interesados en avanzar y mejorar en la práctica de la enseñanza.

