

Planificación de la docencia universitaria



CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Dirección del IDP/ICE

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Ed. Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rad (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemática Aplicada y Análisis, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Antoni Sans Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Marina Solé Català (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

Artur Parcerisa Aran (coord.)

Planificación de la docencia universitaria

**Del plan de estudios a la
programación de aula**

OCTAEDRO - IDP/ICE

Colección Educación universitaria

Título: *Planificación de la docencia universitaria. Del plan de estudios a la programación de aula*

Primera edición: diciembre de 2019

© Artur Parcerisa Aran (coord.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-33-4
Depósito legal: B. 29250-2019

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Podigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO

Introducción	9
— ARTUR PARCERISA	

PRIMERA PARTE

REFERENTES PARA FUNDAMENTAR LAS DECISIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

1. Enseñanza y aprendizaje en la Universidad: el rol docente	15
— MIQUEL MARTÍNEZ	
2. Configuración de un entorno de aprendizaje universitario	21
— ARTUR PARCERISA	
3. La tecnología actual y los entornos de aprendizaje universitario ..	25
— BEGOÑA GROS	
4. Aprendizajes superficial y profundo. La autonomía del estudiante	31
— ARTUR PARCERISA	

SEGUNDA PARTE

PLAN DOCENTE Y PROGRAMA DE UNA ASIGNATURA

5. Del plan de estudios al programa de la asignatura	39
— ARTUR PARCERISA	
6. Componentes de la planificación de una asignatura	45
— ARTUR PARCERISA Y GRUPO TRANS.EDU	
7. Algunas consideraciones sobre la planificación de la docencia semipresencial	65
— ARTUR PARCERISA	

TERCERA PARTE

LA PLANIFICACIÓN DIARIA EN UNA ASIGNATURA

8. Componentes de la planificación diaria	69
— ARTUR PARCERISA	
9. Planificar con una perspectiva de secuencia formativa	77
— ARTUR PARCERISA	
10. El reto de mejorar la práctica: la colaboración entre docentes ..	93
— BEATRIZ JARAUTA	

EPÍLOGO

11. Tres casos a título de ejemplo	101
— ARTUR PARCERISA	
12. Planificación docente: retos de futuro	117
— FRANCESC IMBERNÓN	
Referencias bibliográficas	123
Índice de cuadros	127
Índice	129

INTRODUCCIÓN

— ARTUR PARCERISA

Desde que en el ya lejano 2004 el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona me concedió el privilegio de encargarme la autoría de un pequeño libro titulado *Pla docent: Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*, que inauguró su colección «Cuadernos de docencia universitaria», diversas personas me han ido sugiriendo que estaría bien actualizar y completar aquel texto.¹

Finalmente, me he decidido a hacerlo: he ampliado la parte correspondiente al plan o la guía docente y he proseguido con otros niveles de planificación de la acción docente hasta llegar a la programación de una sesión de clase. La planificación docente no lo es todo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, pero se trata de una tarea que, según cómo se lleve a cabo, facilitará más o menos que las secuencias formativas ayuden al progreso del alumnado.

El enfoque de este texto parte de la premisa que considera que la función prioritaria del docente es ayudar a que el estudiante aprenda más y mejor. Por lo tanto, se trata de situar el proceso de aprendizaje del alumnado en el centro de atención, tal como se planteó con la implantación del actual Espacio Europeo de Educación Superior.

En este libro se ha intentado compaginar la fundamentación, las sugerencias y los ejemplos para proporcionar un texto que pueda ser útil a quien desee realizar una buena planificación de la docencia universitaria.

1. Posteriormente se publicó una nueva versión en un libro colectivo (Parcerisa, 2006).

En este reto me han acompañado profesoras y profesores universitarios que se han responsabilizado de determinados capítulos del libro. En todos los casos se trata de docentes reconocidos por sus aportaciones a la mejora docente, con quienes, a lo largo de los años, he tenido la oportunidad de aprender y compartir el reto de diseñar políticas y estrategias para mejorar la docencia universitaria. Con ellos he colaborado en tareas docentes, de investigación, de innovación y de gobierno de la institución universitaria, y ahora han aceptado acompañarme en esta obra colectiva. Es colectiva porque, aunque cada uno de ellos solo ha escrito un capítulo, el conjunto del libro está impregnado de sus aportaciones. Después de tantos años de trabajo en colaboración, no podría ser de otra manera.

En la primera parte se proponen algunos referentes que el docente debería considerar para fundamentar sus decisiones sobre planificación docente. Entre otros temas, Miquel Martínez reflexiona sobre el nuevo rol docente y Begoña Gros lo hace sobre el papel y las posibilidades de la tecnología actual en el diseño de entornos de aprendizaje.

En la segunda parte, se trata del plan o guía docente y del programa de la asignatura, abordando los componentes de una planificación: las intenciones formativas, la evaluación, la metodología y organización didáctica, los recursos, el cronograma y algunas consideraciones sobre la planificación de la docencia semipresencial.

El apartado de evaluación ha sido elaborado por los componentes del grupo de innovación docente TRANS.EDU,² que durante algunos años ha venido trabajando sobre cómo mejorar la evaluación continua y el aprendizaje autónomo en la Universidad.

En la tercera parte se focaliza la mirada en la planificación diaria de una asignatura. Se propone enfocarla con una perspectiva de secuencia formativa, en la cual se requiere tener siempre una doble mirada (la del docente y la del estudiante) y gestionar instrumentos y actividades que favorezcan la regulación de la acción docente y la

2. Ernest Abadal, Montserrat Busquets, Victòria Girona, Rosa Nonell, Jordi Ortín, Artur Parcerisa, Max Turull y Antoni Vallès

autorregulación del proceso de aprendizaje en cada una de las fases de la secuencia.

Afrontar la planificación con una visión de secuencia formativa facilita la flexibilidad de la programación y su adaptación para que ayude lo mejor posible al proceso de aprendizaje del alumnado. Se trata de que la planificación sea un instrumento para la mejora de la práctica. En esta línea se sitúa el capítulo de Beatriz Jarauta, que se centra en cómo mejorar la práctica a partir de la colaboración entre docentes.

En el apartado denominado «Epílogo» se recogen tres casos con tres ejemplos de niveles de planificación (plan y programa, programación de una asignatura como documento del docente y programación de una sesión de clase). Para finalizar, Francesc Imbernón propone reflexiones alrededor de retos de futuro de la planificación docente.

Esperamos que el libro resulte interesante. Nosotros lo hemos planificado con la mejor intención.

PRIMERA PARTE

**REFERENTES PARA FUNDAMENTAR
LAS DECISIONES DOCENTES EN LA
UNIVERSIDAD**

1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: EL ROL DOCENTE

— MIQUEL MARTÍNEZ

Los cambios sociales, culturales y tecnológicos que caracterizan las primeras décadas de este siglo muestran una aceleración progresiva y obligan a la Universidad, y especialmente a su profesorado, a alinear su tarea con la época actual y con las maneras de construir conocimiento de las generaciones que acceden a sus aulas. Los ajustes que tal exigencia comporten deberían orientarse sin perder de vista la misión docente de la Universidad, que es contribuir a que sus estudiantes alcancen la excelencia en sus aprendizajes y mejoren sus condiciones para el desempeño laboral y para el ejercicio de ciudadanía activa.

Si las universidades y su profesorado no ajustan su cultura docente a nuestra época, otras organizaciones más flexibles, y probablemente menos interesadas en el logro de la misión antes formulada, ocuparán su lugar, proveerán al mercado de profesionales y técnicos en función únicamente de las exigencias del propio mercado y es dudoso que se preocupen de ofrecer el nivel de educación superior que siempre hemos atribuido a los estudios universitarios.

En lo que sigue nos centraremos en analizar el rol docente del profesorado, pero antes es necesario mencionar, aunque sea sucintamente, cómo ha cambiado la tarea del profesorado universitario para comprender que la docencia no es su única tarea y que la calidad del cambio en su cultura docente no depende exclusivamente de su voluntad y buen hacer.

El docente —especialmente, el más joven— se encuentra desde hace algunos años en un contexto de desarrollo profesional que no propicia las condiciones adecuadas para que el cambio en la Universidad se

desarrolle con calidad. Las aportaciones en investigación –no siempre bien evaluadas–, la escasa relevancia que tienen sus aportaciones docentes para su estabilidad y reconocimiento académico y, en ocasiones, la necesaria conjugación de su tarea con el ejercicio profesional para poder reunir un salario que le permita vivir está dificultando que realmente el profesorado valore la docencia como una tarea principal mediante la cual logrará estabilidad y promoción profesional.

A pesar de ello, muchos y muchas docentes están apostando por avanzar hacia una nueva manera de comprender la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad y contribuyendo a una auténtica renovación pedagógica en las aulas universitarias. Es cierto que los cambios de cultura se inician mediante comportamientos disruptivos en respuesta a exigencias desde fuera o a reconceptualizaciones desde dentro de las instituciones y que el voluntarismo de los miembros de una institución –del profesorado de las universidades– es fundamental para impulsarlos. Sin embargo, para que tales cambios sean sostenibles y sostenibles en el tiempo deben ir acompañados de decisiones institucionales en términos laborales y económicos que favorezcan en los departamentos y en el profesorado maneras óptimas de abordar su tarea docente.

1.1. El rol docente ante el cambio en los estudiantes y en la construcción del conocimiento en la sociedad actual

En la última década, diferentes estudios sobre las condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (AA. VV., 2019) muestran cómo la Universidad ha sido escenario de cambios importantes en el capital cultural, en las competencias y en las motivaciones de sus estudiantes. Está cambiando lo que significa «ser estudiante universitario», se incorporan estudiantes cada vez más mayores, con estilos de vida y maneras diferentes de entender el estudio universitario y con ritmos de dedicación también distintos. Además, está cambiando el estudiante en tanto que aprendiz. Nos dice Michel Serres (2014) que ha nacido un nuevo ser humano, que piensa de manera diferente

porque el mundo en el que vive es diferente, y no podemos valorarlo con los criterios de un mundo que ya forma parte del pasado.

Nuestros estudiantes viven en un mundo virtual. Las zonas corticales y las neuronas que excitan los dispositivos digitales y las redes que utilizan no son las mismas que estimulan la lectoescritura y el uso de los recursos más frecuentes en nuestra actividad docente. Con frecuencia percibimos en ellos falta de interés y de constancia, pero también observamos la capacidad que tienen para manipular diversas informaciones y desempeñar diferentes tareas a la vez. Ante esta realidad, ¿conocemos suficientemente cómo son los aprendices con los que compartimos aula?, ¿sabemos cómo aprenden y cómo estimular mejor su aprendizaje?, ¿sabemos cómo motivarlos para que valoren el esfuerzo que debe comportar alcanzar un buen nivel de aprendizaje y para que sean perseverantes?

Por otra parte, también en las últimas décadas estamos asistiendo a un cambio de paradigma tecnológico que ha originado el paso de un paradigma de producción en masa a un paradigma basado en las tecnologías de la información y la comunicación y en la generación de conocimiento (Kozma, 2012). En este nuevo paradigma poseer un buen nivel de aprendizaje —esta es una de las funciones de la educación «superior»— no es equivalente a poseer solo información, ni siquiera a poseer solo conocimientos.

Además, los docentes ya no somos los únicos dispensadores del conocimiento. Tal y como nos señala de nuevo Michel Serres, ha cambiado el poseedor del conocimiento. Antes era el «sabio», después el «papiro», después, con la imprenta, «el libro». Y ahora ¿quién? Ahora es internet, y con él, el conocimiento está distribuido, no está en un lugar o soporte físico concreto.

Esta realidad obliga a reconceptualizar el rol de las instituciones formadoras, así como el de las universidades. ¿Cuál es nuestro rol docente? ¿Qué aportamos de singular? ¿Cómo debemos abordar nuestra tarea para que los estudiantes estén en las mejores condiciones para generar conocimiento?

La sociedad digital y de la economía del conocimiento no solo se caracteriza por su dimensión tecnológica, económica y laboral, sino

que también tiene implicaciones en la educación, en la concepción de lo que significa poseer hoy un buen nivel de aprendizaje y en lo que debe ser un buen quehacer docente en la Universidad.

En este contexto, el rol docente del profesorado adquiere una especial relevancia –quizás más que en épocas anteriores– al atribuírsele más funciones y esperar de él, más que una buena actualización en los avances de su disciplina, una buena formación para enseñar y evaluar a los estudiantes. Además, un buen desempeño del rol docente requiere que el profesorado conozca bien la cultura de sus estudiantes y cómo aprenden y procesan la información para poder liderar bien su proceso de aprendizaje y lograr los objetivos que persigue. Centrar la docencia en la actividad de aprendizaje del estudiante, fijar sus objetivos en términos de resultados de aprendizaje del estudiante, y no solo en términos de los contenidos que quiere enseñar el docente, es el cambio de rol y de mirada que se espera del profesorado.

Probablemente, la reflexión sobre estas cuestiones y la respuesta a las mismas no es tan frecuente como sería deseable en nuestros departamentos y entre el profesorado. En la tensión que toda reconceptualización genera en el seno de una institución podemos encontrar dos posiciones entre las que transitamos los docentes. Una consiste en seguir defendiendo un modelo de docencia universitaria en el que el estudiante es un consumidor de información y, en el mejor de los casos, de conocimiento. La otra, que es en la que nos gustaría situarnos, concibe al estudiante como un constructor de conocimiento. En esta segunda concepción, los resultados de aprendizaje no pueden consistir solo en saber contenidos conceptuales e informativos. Deben incorporar, además, las competencias que permitan pasar del saber al saber hacer, y especialmente las que permitan metaaprendizaje, es decir, aprender a aprender en contextos de cooperación de manera autónoma y colaborativamente.

La inteligencia es colectiva y el saber, aunque siempre requiera esfuerzo personal, no es algo que se construya de manera individual. En el primer modelo, podemos aprender a reproducir –repetir– saberes, pero solo desde el segundo podemos ser capaces de construir y compartir conocimiento. Poseer un buen nivel de aprendizaje significa ser competente para saber responder con flexibilidad a problemas

complejos, comunicar eficazmente, gestionar la información, trabajar en equipo, utilizar la tecnología y producir conocimiento.

El objetivo general de la docencia en la Universidad (la excelencia que debe procurar en los aprendizajes de sus estudiantes) consiste en que sean capaces de compartir conocimientos existentes y de producir nuevo conocimiento. Para ello no basta con los saberes entendidos al estilo tradicional. Es necesario también el desarrollo de competencias; lo cual solo es posible mediante una adecuada movilización de todos los recursos cognitivos de los estudiantes: contenidos conceptuales, procedimentales actitudes, valores. Y esta es la principal tarea del docente: acompañar, guiar, estimular, exigir al estudiante para que este logre el máximo nivel de aprendizaje posible en los diferentes ámbitos que son objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

1.2. El quehacer docente

Para desempeñar la tarea antes mencionada, conviene pensar el quehacer docente en clave de equipo, y hacerlo especialmente en los momentos de la elaboración de recursos docentes y del diseño y evaluación de la actividad de aprendizaje que se desarrollará en las aulas, laboratorios o instituciones de prácticas. Dos de las cuestiones pendientes que debemos abordar con urgencia, después del considerable tiempo que hemos dedicado en las universidades a la formulación de objetivos y explicitación de competencias por materias y titulaciones, son la selección de contenidos y la evaluación de los aprendizajes. Una buena selección de los contenidos en función de su potencia estratégico-cognitiva y un sistema de evaluación continuada que informe al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, puntualmente y en el tiempo oportuno para que sea realmente formativa son condiciones necesarias para alcanzar el éxito en el aprendizaje cuando este se aborda desde un enfoque competencial.

Sabemos que no es posible enseñar todos los conocimientos existentes de una disciplina y que, de los susceptibles de ser enseñados, no es necesario que todos sean aprendidos. Para que un equipo docente

decida los contenidos de aprendizaje necesarios de una materia o titulación es necesario generosidad y compartir un conjunto de criterios, como, por ejemplo, que permitan aprender el lenguaje propio de cada ámbito; que potencien las competencias de indagación, de formulación de preguntas y ayuden a discernir, y que conlleven prácticas que propicien aprendizaje profundo y conocimiento práctico.

Una de las funciones más importantes y delicadas del docente es la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Es importante porque, según cómo se aborde, es un excelente momento formativo; es delicada porque, según cómo se plantee, determina cómo y qué enseñará. Los criterios y maneras de evaluar son determinantes en el logro o no de los objetivos de aprendizaje. Si estos se establecen en términos de resultados de aprendizaje y se pretenden lograr mediante un enfoque competencial, la evaluación deberá ser coherente con tal modelo, y de nuevo esta tarea exige trabajo en equipo. El buen quehacer docente en la evaluación consiste en saber escoger y compartir aquel conjunto de evidencias que de manera más completa y menos segmentada permita, a lo largo del proceso de aprendizaje, informar al estudiante sobre su progreso de manera puntual en el tiempo y con voluntad formativa.

Por último, aunque no menos importante, el rol docente del profesorado es un componente principal de la ética e integridad en la docencia que toda universidad debe garantizar. El profesorado es un referente para los estudiantes y un referente especial en términos profesionales. No solo desempeña un rol docente como profesor o profesora de una asignatura o materia, también se muestra como persona en su interacción con los estudiantes y con sus colegas, con sus valores y contravalores.

Nuestra manera de hacer como docentes no solo incide en lo que sabrán o no sabrán hacer los futuros profesionales. También influye en la manera de ser y pensar de los estudiantes como personas y como ciudadanos y ciudadanas. Entre otras dimensiones del rol docente, no debemos olvidar la que se enmarca en una concepción de la Universidad que sostiene que esta, mediante la docencia que ejerce, debe responder ante la sociedad y cumplir adecuadamente con la formación personal e integral de los estudiantes.

ÍNDICE DE CUADROS

1. Opinión de los estudiantes sobre lo que les ayuda a aprender en la Universidad	33
2. Aprendizaje autónomo	35
3. Componentes del plan o guía docente de una asignatura	41
4. Datos generales de la asignatura	42
5. Componentes de un programa (además de los componentes que ya aparecen en el plan docente)	44
6. Contenidos: hechos	52
7. Contenidos: conceptos	53
8. Contenidos: procedimientos o habilidades	53
9. Contenidos: actitudes y valores	54
10. Elementos facilitadores de la evaluación continuada	58
11. Ejemplos de estrategias y técnicas para la formación universitaria	62
12. Lista de control para el análisis de materiales para la docencia universitaria	74
13. Contraste de expectativas	81
14. Informe personal	82
15. Red sistémica	83
16. Análisis de objetivos	84
17. Cuestionario interactivo	84
18. Lista de control	86
19. Escala numérica	87
20. Parrilla de coevaluación	88
21. Tabla de seguimiento	89

22. Mapa conceptual	90
23. Análisis de un caso	90
24. Algunas cuestiones que hay que plantearse en la secuencia formativa desde la perspectiva del educador o educadora y desde la perspectiva del educando o educanda	91

ÍNDICE

Introducción	9
---------------------------	---

PRIMERA PARTE

REFERENTES PARA FUNDAMENTAR LAS DECISIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

1. Enseñanza y aprendizaje en la Universidad: el rol docente	15
1.1. El rol docente ante el cambio en los estudiantes y en la construcción del conocimiento en la sociedad actual	16
1.2. El quehacer docente	19
2. Configuración de un entorno de aprendizaje universitario	21
3. La tecnología actual y los entornos de aprendizaje universitario ..	25
3.1. Tecnologías para la docencia	26
3.2. Tecnologías para el aprendizaje	27
4. Aprendizajes superficial y profundo. La autonomía del estudiante	31
4.1. Aprendizaje significativo en un contexto social	32
4.2. La autonomía en el aprendizaje universitario	34

SEGUNDA PARTE

PLAN DOCENTE Y PROGRAMA DE UNA ASIGNATURA

5. Del plan de estudios al programa de la asignatura	39
5.1. El plan o la guía docente de una asignatura	40
5.2. El programa de una asignatura	44

6. Componentes de la planificación de una asignatura	45
6.1. Las intenciones formativas: lo que se pretende conseguir ..	45
6.1.1. Competencias	46
6.1.2. Objetivos. Resultados esperados	48
6.1.3. Contenidos de aprendizaje	51
6.2. La evaluación del proceso de aprendizaje:	
un elemento clave	55
6.2.1. Funciones de la evaluación y sentido de la	
evaluación continuada	55
6.2.2. Elementos favorecedores de la evaluación continuada ..	57
6.3. La metodología y organización didáctica: cómo	
favorecer el proceso de aprendizaje	60
6.3.1 Los principios metodológicos	60
6.3.2. Estrategias y técnicas metodológicas	61
6.4. Los recursos, apoyo esencial	63
6.5. Cronograma: previsión temporal	63
7. Algunas consideraciones sobre la planificación de la	
docencia semipresencial	65

TERCERA PARTE

LA PLANIFICACIÓN DIARIA EN UNA ASIGNATURA

8. Componentes de la planificación diaria	69
8.1. Objetivos, contenidos, actividades y tareas de	
evaluación y metodológicas	70
8.2. Previsión del tiempo, organización del espacio y	
selección de recursos	72
9. Planificar con una perspectiva de secuencia formativa	77
9.1. La secuencia como articuladora de la planificación	
docente	77
9.2 Fase inicial de la secuencia formativa	79
9.2.1 Ejemplos de técnicas para la fase inicial	80
9.3. Fase de desarrollo de la secuencia formativa	85

9.3.1. Ejemplos de técnicas para la fase de desarrollo	86
9.4. Fase de cierre de la secuencia formativa	89
9.4.1 Ejemplos de técnicas para la fase de cierre.....	90
10. El reto de mejorar la práctica: la colaboración entre docentes ...	93
EPÍLOGO	
11. Tres casos a título de ejemplo	101
11.1. Caso 1. Programa de una asignatura	101
11.1.1. Contexto	102
11.1.2. Programa: Diseño e innovación de la acción socioeducativa. Educación social	102
I. Datos generales y recomendaciones	102
II: ¿Qué se pretende con esta asignatura? ¿Cuáles son sus intenciones formativas?	103
III. ¿Cómo será la evaluación?	105
Características generales de las evidencias de evaluación e indicadores	105
IV. ¿Cómo será la metodología? ¿Cómo se trabajará en la asignatura?	109
11.1.3. Algunas cuestiones sobre el caso 1	110
11.2. Caso 2. Programación de una asignatura (documento del docente)	110
11.2.1. Algunas cuestiones sobre el caso 2	113
11.3. Caso 3. Programación de una sesión de clase	114
11.3.1. Algunas cuestiones sobre el caso 3	115
12. Planificación docente: retos de futuro	117
12.1. ¿Resultados de aprendizaje, competencias o tareas?	120
Referencias bibliográficas	123
Índice de cuadros	127

