



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS

Apuntes docentes para la formación inicial del profesorado de Tecnología, Informática y Procesos Industriales en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (Universidad de Málaga)

CLAUDIA LORENA CARRASCO AGUILAR

Málaga, enero 2026

Cómo citar: Carrasco-Aguilar, C. (2026). Procesos y Contextos Educativos. Apuntes docentes para la formación inicial del profesorado de Tecnología, Informática y Procesos Industriales en el Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

En la elaboración de este libro se ha utilizado de manera puntual y responsable una herramienta de inteligencia artificial generativa (ChatGPT) como apoyo al proceso de redacción, fundamentalmente para mejorar la claridad expositiva, la coherencia textual y la formulación de algunos pasajes explicativos. En ningún caso la inteligencia artificial ha sustituido el trabajo intelectual, pedagógico y académico de la autora, quien ha diseñado íntegramente los contenidos, seleccionado los enfoques teóricos, definido la estructura del texto y supervisado, revisado y validado de forma exhaustiva todas las formulaciones finales.

El uso de esta herramienta se ha ajustado a las recomendaciones institucionales de la Universidad de Málaga, manteniendo siempre el control humano sobre el contenido, evitando la incorporación de información no verificada y garantizando la autoría académica del material. La inteligencia artificial ha sido empleada exclusivamente como un recurso de apoyo a la escritura, sin introducir datos personales, materiales inéditos de terceros ni contenidos sujetos a evaluación externa. Esta declaración se incluye en coherencia con los principios de transparencia, integridad académica y uso ético de la inteligencia artificial promovidos por la Universidad de Málaga.

This publication is part of the grant RYC2023-042800-I funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and by ESF+



© 2026 Claudia Carrasco Aguilar.

Licenciado bajo Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
GUÍA DOCENTE	9
RED DE CONTENIDOS	16
CASO DE ANÁLISIS: IES Valle del Encinar.....	20
Año académico: “Proyecto Energía Urbana” como situación de aprendizaje.....	20
Inicio del proyecto.....	21
En el aula, primeras dificultades	22
Evaluación primero parcial del proyecto	23
En la reunión de evaluación intermedia con dirección y jefatura	24
Finalización del proyecto, presentación y evaluación global.....	24
Tensiones adicionales del contexto de centro.....	25
Personajes clave: interacciones y conflictos en detalle.....	26
Interacción 1: Laura y Javier en el pasillo.....	26
Interacción 2: equipo alumno con Laura.....	27
Interacción 3: en la reunión de claustro	27
Interacción 4: con familias y alumnado	28
Conclusión del curso: cierre con saldo ambiguo	28
APUNTE RESUMEN CLASE 2. IDENTIDAD DOCENTE.....	29
Conceptualización de la identidad docente.....	29
Dimensión personal de la identidad docente	29
Dimensión profesional de la identidad docente	30
Dimensión situacional de la identidad docente.....	30
APUNTE RESUMEN CLASE 3 y 4. IDENTIDAD DOCENTE.....	31
Introducción	31
Identidad laboral versus identidad profesional docente.....	31
El/la ingeniero/a como profesor/a.....	32
Ecologías de aprendizaje del futuro profesorado en la especialidad de Tecnología, Informática y Procesos Industriales.....	32
El MAES y la formación de una identidad docente.....	33
APUNTE RESUMEN CLASE 5 Y 6. PROCESOS EDUCATIVOS: DIDÁCTICA GENERAL	34

Definiciones sobre didáctica.....	34
Enfoques teóricos en didáctica y aprendizaje	34
Conocimiento didáctico del contenido	35
Didáctica y currículo.....	35
Reflexión final	36
APUNTE RESUMEN CLASE 7 Y 8. PROCESOS EDUCATIVOS: DIDÁCTICA GENERAL	37
Currículum oficial y currículum oculto en la sociedad del conocimiento	37
Tensiones didácticas en el currículum escolar obligatorio y postobligatorio	37
Análisis crítico: tensiones didácticas en el currículum escolar obligatorio y postobligatorio en el contexto español.....	38
Procesos educativos: Evaluación y calificación	39
Fundamentos y principios de la evaluación educativa.....	39
Diferencias entre evaluación, medición y calificación	39
Funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.....	40
Reflexiones finales.....	40
APUNTE RESUMEN CLASE 9 Y 10. PROCESOS EDUCATIVOS: EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	42
Tipos y momentos de evaluación: inicial, procesual y final.....	42
Instrumentos y técnicas de evaluación.....	43
Ética y justicia en la evaluación.....	43
La función de la calificación y la retroalimentación para el aprendizaje	44
Reflexión final	45
FICHAS DE APRENDIZAJE CLASE 9 y 10: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN... 46	
Ficha de Aprendizaje: Pruebas Escritas “Objetivas”	47
Ficha de Aprendizaje: Portafolios y Proyectos.....	49
Ficha de Aprendizaje: Rúbricas	51
Ficha de Aprendizaje: Observación y Registros Anecdóticos.....	54
Ficha de Aprendizaje: Entrevistas, Autoevaluaciones y Coevaluaciones	56
APUNTE RESUMEN CLASE 11 Y 12. CONTEXTOS EDUCATIVOS: LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y LEGISLACIÓN	58
Nota introductoria	58
Iniciación a la legislación y a la normativa: contexto socio-histórico de algunos aspectos normativos centrales	59

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	60
2. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la LOE (LOMLOE) ..	60
3. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO.....	61
4. Decreto 327/2010, de 13 de julio, Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Andalucía).....	61
A modo de reflexión	62
Dimensión disciplinar y pedagógica en el marco normativo español en educación.....	62
APUNTE RESUMEN CLASE 13 Y 14. CONTEXTOS EDUCATIVOS: LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y LEGISLACIÓN	63
La estructura del sistema y su reflejo en los centros.....	63
Arquitectura del sistema educativo español.....	63
La organización de los centros en Andalucía	64
Personas clave y relaciones de poder.....	65
El ingreso a trabajar en los centros	65
Organización pedagógica y convivencia	67
Hacia una organización transformadora	67
Reflexiones finales.....	67
APUNTE RESUMEN CLASE 15, 16 y 17. PROCESOS EDUCATIVOS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	69
Atención a la diversidad versus educación inclusiva.....	69
Marcos teóricos sobre integración e inclusión educativa	69
Medidas generales y específicas versus la diversidad como norma	70
Diversidad como categoría social: poder, segregación, exclusión e inclusión educativa.	70
El papel de la escuela en la reproducción o transformación de desigualdades y sus marcadores de diferencia	72
Neurodivergencia y justicia educativa.....	73
Reflexiones finales.....	73
FICHA DE APRENDIZAJE CLASE 15, 16, 17. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE	75
<i>¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?</i>	75
EJEMPLO. Tema: Energías renovables y no renovables	76
FICHA EL MAPA MICROPOLÍTICO. FICHA DE APRENDIZAJE CLASE 15, 16, 17. Análisis micropolítico de un Instituto	77

Mapa micropolítico (cuadro)	77
Alianzas, coaliciones y grupos de interés	77
Ejes de conflicto y negociación	78
Zonas de influencia y poder	78
Síntesis interpretativa.....	78
A MODO DE CIERRE	79

INTRODUCCIÓN

Este libro surge como material de apoyo a la docencia de la asignatura Procesos y Contextos Educativos, de carácter obligatorio y perteneciente al Módulo Genérico del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Málaga, en la especialidad de Tecnología, Informática y Procesos Industriales (TIPI).

La asignatura se impartió durante el curso académico 2025-2026, en el primer semestre, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, y contó con una carga lectiva de 4 créditos ECTS, combinando un enfoque mayoritariamente teórico (74%) con un componente práctico relevante (26%). En este marco, el libro recoge y desarrolla los contenidos trabajados en la docencia impartida por Claudia Lorena Carrasco Aguilar, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, integrando los ejes formativos definidos en la guía docente —perfil profesional docente, contextos educativos, organización y legislación escolar, procesos educativos, didáctica general, evaluación y atención a la diversidad— y adaptándolos de manera específica a la formación inicial del profesorado de TIPI.

La adecuación específica de esta asignatura a la formación del profesorado de TIPI responde a la necesidad de reconocer que su futuro desempeño profesional se sitúa en espacios educativos especialmente atravesados por la heterogeneidad del alumnado, la complejidad organizativa de los centros y la coexistencia de múltiples lógicas institucionales, curriculares y relacionales.

Como se argumenta a lo largo del libro, la necesidad de adecuar esta formación al ámbito de TIPI se vincula directamente con las tensiones identitarias, pedagógicas y profesionales que atraviesan a quienes provienen de formaciones técnicas o ingenieriles y acceden posteriormente a la docencia en educación secundaria.

El texto pone de relieve que este futuro profesorado suele haber sido socializado académicamente en culturas profesionales fuertemente orientadas al dominio disciplinar, la lógica del rendimiento, la resolución técnica de problemas y la centralidad del saber experto, lo que puede entrar en fricción con las exigencias educativas propias del contexto escolar: la gestión de aula, el trabajo con adolescentes, la atención a la diversidad, la evaluación formativa, la dimensión relacional del aprendizaje y la pertenencia a organizaciones escolares complejas.

Desde esta perspectiva, el libro subraya que enseñar en TIPI no consiste únicamente en “trasladar” conocimientos técnicos al aula, sino en reconstruir la propia identidad profesional como docente, aprendiendo a leer el centro educativo como institución, a comprender las normas explícitas e implícitas que regulan su funcionamiento y a situar el saber técnico dentro de proyectos educativos colectivos. Por ello, la adaptación de los contenidos de la asignatura busca hacer visible y problematizar estas tensiones —entre saber técnico y saber pedagógico, entre identidad profesional previa e identidad docente en construcción, entre lógica productiva y lógica educativa— ofreciendo marcos conceptuales que permitan al futuro profesorado de TIPI interpretar críticamente su práctica y asumir la docencia como una actividad profesional compleja, situada y relacional.

El libro no pretende ser un manual teórico cerrado ni un compendio exhaustivo de conceptos. Por el contrario, se concibe como un dispositivo pedagógico que recoge, organiza y profundiza los contenidos trabajados a lo largo de la asignatura, tal como fueron desarrollados en el aula, manteniendo un estrecho vínculo entre teoría, práctica y reflexión crítica. En este sentido, el texto refleja una concepción de la formación docente que entiende el conocimiento pedagógico no como un saber abstracto, sino como un saber situado, construido en diálogo permanente con la experiencia, el contexto y los dilemas profesionales que enfrentan quienes enseñan.

La asignatura en la que se inscribe este material se estructuró a partir de un diseño intencionalmente articulado entre clases teóricas y clases prácticas. Cada sesión teórica fue acompañada de una sesión práctica en grupos reducidos, concebida no como un espacio de aplicación mecánica de contenidos, sino como un lugar de problematización, análisis y cuestionamiento de los conceptos trabajados. Esta organización respondió a la necesidad de favorecer procesos de aprendizaje activos, reflexivos y colaborativos, coherentes con los principios de una didáctica universitaria orientada a la formación de profesionales críticas y críticos, capaces de leer la complejidad de los escenarios educativos.

El eje vertebrador de las clases prácticas fue el caso del IES Valle del Encinar, un caso construido específicamente para la asignatura. Se trata de un caso “inventado”, en el sentido de que no corresponde a una institución real concreta, pero profundamente anclado en experiencias reales, cotidianas y recurrentes en los centros educativos. Su diseño se nutre de situaciones verosímiles relacionadas con la organización escolar, las dinámicas de aula, las relaciones entre profesionales, el vínculo con las familias, la gestión de la diversidad, los conflictos y las tensiones propias de la vida institucional. A lo largo del curso, el mismo caso fue trabajado de manera continuada, permitiendo que el estudiantado volviera sobre él desde distintas perspectivas teóricas y analíticas, enriqueciendo progresivamente su comprensión y complejizando las lecturas iniciales.

Esta estrategia metodológica tuvo como propósito central romper la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo que los conceptos no se entendieran como categorías estáticas, sino como herramientas para pensar, interpretar y tomar decisiones en contextos educativos concretos. En las clases prácticas, los y las estudiantes no solo aplicaron los contenidos abordados en las sesiones teóricas, sino que también los pusieron en tensión, los discutieron colectivamente y los revisaron críticamente a la luz del caso, favoreciendo procesos de reflexión profesional temprana.

El libro recoge, por tanto, el desarrollo de los contenidos tal como fueron trabajados en este entramado pedagógico. Su estructura sigue una lógica progresiva, organizada en capítulos que se corresponden con los distintos bloques temáticos de la asignatura. En cada uno de ellos se abordan conceptos clave relacionados con los procesos educativos y los contextos escolares, presentados de manera accesible pero rigurosa, con un lenguaje pensado para estudiantes de formación inicial docente. A lo largo del texto se mantiene una preocupación constante por contextualizar los marcos teóricos, evitando abordajes excesivamente abstractos y poniendo en relación las ideas con situaciones educativas concretas, muchas de ellas vinculadas directa o indirectamente al caso del IES Valle del Encinar.

El propósito del libro es doble. Por una parte, busca acompañar el estudio y la comprensión de los contenidos de la asignatura, funcionando como un apoyo estructurado que permita al

estudiantado revisar, profundizar y conectar los temas trabajados en clase. Por otra, aspira a convertirse en un recurso formativo que invite a pensar la profesión docente desde una mirada amplia, crítica y situada, reconociendo la complejidad de los contextos educativos y la necesidad de desarrollar competencias analíticas que vayan más allá de la mera transmisión de contenidos.

En este sentido, el texto no ofrece respuestas cerradas ni recetas aplicables de manera automática. Su intención es abrir preguntas, generar marcos de interpretación y favorecer la construcción de una mirada profesional reflexiva, especialmente relevante en la formación del profesorado de TIPI, llamado a desempeñarse en escenarios educativos diversos, atravesados por múltiples dimensiones sociales, institucionales y relacionales.

Finalmente, este libro debe leerse como lo que es: el resultado de una experiencia docente concreta, situada en un contexto formativo específico, pero con la vocación de ser útil para otros procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la formación del profesorado. Su valor reside precisamente en esa articulación entre lo general y lo contextualizado, entre los marcos teóricos y las realidades cotidianas de los centros educativos, que constituye uno de los desafíos centrales —y permanentes— de la didáctica contemporánea.

¿Con qué se encontrará la persona que lea?

El libro está organizado en tres grandes bloques, más un cierre instrumental: (1) una apertura con la Guía docente (tal como se entrega al estudiantado) y, a continuación, una Red de contenidos, presentada como mapa de relaciones entre conceptos y ejes de trabajo del curso; (2) un Caso de análisis —el IES Valle del Encinar— descrito en detalle y pensado para sostener todo el itinerario práctico; (3) el cuerpo central del libro, compuesto por una secuencia de Apuntes resumen por clases. Las clases introductoria y de cierre no se incluyen, ya que carecen de temario específico.

GUÍA DOCENTE



DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Grado/Máster en:	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Málaga. Tecnología, Informática y Procesos Industriales
Centro:	Facultad de Ciencias de la Educación
Asignatura:	Procesos y Contextos Educativos
Código:	155
Tipo:	Obligatoria
Materia:	PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
Módulo:	GENÉRICO
Experimentalidad:	74 % teórica y 26 % práctica
Idioma en el que se imparte:	Español
Curso:	1
Semestre:	1º
Nº Créditos:	4
Nº Horas de dedicación del estudiantado:	100
Tamaño del Grupo Grande:	72
Tamaño del Grupo Reducido:	30
Página web de la asignatura:	

EQUIPO DOCENTE

COORDINADOR/A

Nombre y Apellidos	Mail	Teléfono Laboral	Despacho	Horario Tutorías
EUGENIA FERNANDEZ MARTIN	eugeniaf@uma.es	952137536	4.04 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Todo el curso: Jueves 10:00 - 14:00 Primer cuatrimestre: Martes 17:30 - 18:30, Jueves 20:00 - 21:00
Departamento:	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA			
Área:	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR			

RESTO EQUIPO DOCENTE

Nombre y Apellidos	Mail	Teléfono Laboral	Despacho	Horario Tutorías
BLAS GONZALEZ ALBA	blas@uma.es	951510626	4.09 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Todo el curso: Lunes 09:00 - 13:00 Primer cuatrimestre: Jueves 11:00 - 13:00
CARLOS GUIRADO MOYA	cguirado@uma.es		5.17 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Todo el curso: Lunes 12:00 - 14:00 Primer cuatrimestre: Jueves 14:15 - 16:15 Segundo cuatrimestre: Lunes 14:00 - 15:30, Martes 14:00 - 16:00
CATERI SOLER GARCIA	caterisolergarcia@uma.es	952134128	5.05 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Primer cuatrimestre: Miércoles 10:30 - 11:30, Viernes 11:30 - 13:30, Jueves 11:30 - 14:30
CLAUDIA LORENA CARRASCO AGUILAR	claudia.carrasco@uma.es	952132596	5.18 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Primer cuatrimestre: Miércoles 14:00 - 16:00, Lunes 15:00 - 19:00 Segundo cuatrimestre: Miércoles 14:00 - 16:00, Lunes 15:00 - 19:00
INMACULADA CONCEPCION OROZCO ALMARIO	inmaoal@uma.es	0	-	Todo el curso: Jueves 16:00 - 17:00, Martes 09:00 - 12:00 Primer cuatrimestre: Martes 12:00 - 13:00
INMACULADA MARTINEZ GARCIA	inmamartinez@umas.es	952132480	-	Primer cuatrimestre: Viernes 09:30 - 11:30, Lunes 10:00 - 14:00 Segundo cuatrimestre: Lunes 09:30 - 11:30, Miércoles 10:00 - 14:00
JAVIER MULA FALCON	javiermf@uma.es		5.12 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Primer cuatrimestre: Miércoles 11:00 - 14:00, Martes 11:30 - 14:30
MARIA DEL PILAR IBANEZ CUBILLAS	pcubillas@uma.es	952132566	5.06 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Primer cuatrimestre: Viernes 14:00 - 16:00, Jueves 12:00 - 14:00, Jueves 18:00 - 20:00 Segundo cuatrimestre: Martes 16:00 - 20:00, Lunes 12:00 - 14:00
PIEDAD CALVO LEON	piedy@uma.es	952132607	5.14 - FAC. DE CC. DE LA EDUCACIÓN	Todo el curso: Lunes 12:00 - 14:00 Primer cuatrimestre: Jueves 15:00 - 19:00

RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluido el estudiantado con enfermedades graves o raras (crónicas o de larga duración) que limiten su rendimiento académico, puede dirigirse a la Oficina de Atención a la Discapacidad. Allí se le informará y asesorará para favorecer el mejor desarrollo de su actividad académica durante el curso. Solicita una cita en el gestor de peticiones de la página: <https://www.uma.es/oficina-de-atencion-a-la-discapacidad/>

CONTEXTO

La asignatura de "Procesos y Contextos Educativos" (155) pertenece al MÓDULO GENÉRICO, junto con las asignaturas de "Sociedad, Familia y Educación" y "Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad".

COMPETENCIAS / RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1 Competencias generales y básicas.

- 1.2 Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 1.3 Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
- 1.4 Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- 1.5 Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- 1.6 Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- 1.7 Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- 1.8 Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 1.9 Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- 1.10 Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
- 1.11 Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.
- 1.12 Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor.
- 1.13 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
- 1.14 Desarrollar en los estudiantes habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

2 Competencias específicas.

- 2.12 Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
- 2.13 Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- 2.14 Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- 2.15 Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- 2.16 Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- 2.17 Situar la práctica educativa y de la profesión docente dentro de los diversos contextos (social, cultural, histórico, normativo, organizativo y de aula) en que se desarrolla, analizando el modo en que estos contextos influyen en y son influidos por los procesos educativos que en ellos tienen lugar.
- 2.18 Conocer los espacios de autonomía pedagógica, curricular y de gestión y organización de los centros educativos para participar en ellos a través de medidas y actuaciones encaminadas a la definición y realización de un proyecto educativo ajustado al entorno y a la cultura del centro y comprometido con su progreso y mejora.
- 2.19 Conocer y analizar la idiosincrasia de centros y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.
- 2.20 Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria.
- 2.21 Proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las distintas funciones asignadas a los/as docentes en su rol de tutores/as, y en colaboración con los Departamentos de Orientación.
- 2.22 Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

1. Perfil profesional del docente

2. Contextos educativos

- La organización del centro y legislación

3. Procesos educativos

- Didáctica general
- Evaluación y calificación
- Atención a la diversidad

Bloques temáticos más concretados:

- Didáctica general (qué es educación, currículum muy general, procesos metodológicos, evaluación, y atención a la diversidad).
- Legislación y organización de centro

NOTA: Estos bloques de contenidos no tienen por qué desarrollarse de manera secuencial y en forma de temas excluyentes. El objetivo es provocar que el alumnado realice, de manera personal, aprendizajes significativos e interconectados referidos a los diferentes temas.

ACTIVIDADES FORMATIVAS

Actividades presenciales

Actividades expositivas

Lección magistral

Actividades prácticas en aula docente

Actividades de diseño

Análisis de proyectos, documentación y bibliografía

Otras actividades prácticas

Seminarios/ Talleres de estudio, revisión, debate, etc.

Debates

Revisión de trabajos

Actividades no presenciales

Actividades de discusión, debate, etc.

Debates

Participación en chat

Seminarios virtuales

Actividades de documentación

Búsqueda bibliográfica/documental

Otras actividades de documentación

Actividades de elaboración de documentos

Elaboración de diarios

Elaboración de portafolios

Elaboración de material audiovisual

Otras actividades de elaboración de documentos

Actividades expositivas

Conferencia online

Actividades prácticas

Desarrollo y evaluación de proyectos

Estudio personal

Estudio personal

Otras actividades no presenciales

Otras actividades no presenciales

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Actividades de evaluación no presenciales

Actividades de evaluación del estudiantado

Pruebas escritas

Actividades de evaluación de la asignatura con participación estudiantado

Foro de evaluación de la asignatura

Otras actividades no presenciales eval.asignatura

Actividades de evaluación del estudiantado

Otras actividades no presenciales eval.estudiantado

Actividades de evaluación presenciales

Actividades de evaluación del estudiantado

Realización de trabajos y/o proyectos

Participación en clase

Otras actividades eval.del estudiantado

RESULTADOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

1. Participación relevante, trabajo y comprensión de las diferentes fuentes de información propuestas y de las experiencias de aprendizaje compartidas.
2. Aplicación y uso progresivo de los contenidos trabajados (en debates, exposiciones, prácticas, etc.).
3. Uso de estrategias reflexivas y críticas, asumiendo la complejidad que supone la realidad socioeducativa.
4. Compromiso, autonomía y creatividad en la búsqueda y presentación de propuestas educativas innovadoras e inclusivas.
5. Otros criterios de evaluación específicos de los trabajos y pruebas escritas: corrección ortográfica, sintáctica y gramatical; claridad expositiva, estilo

propio (no repetición de los contenidos) y originalidad; calidad, fundamentación y grado de argumentación propia; complejidad de las relaciones establecidas entre los conceptos y las realidades.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

PRIMERA CONVOCATORIA ORDINARIA

Para poder acceder a las pruebas de evaluación hay que cumplir los requisitos de asistencia expresados en los párrafos siguientes. Además, para superar la asignatura se tienen que aprobar todos los componentes de la evaluación.

ALUMNADO PRESENCIAL A TIEMPO TOTAL

Es requisito el 80% de asistencia.

Teniendo en cuenta la ratio del grupo, en las convocatorias ordinarias, las técnicas de evaluación incluirán:

1. Trabajos grupales (entre el 40 y el 60% de la calificación final).
2. Trabajos individuales: comentarios de textos, resolución de problemas, ensayos, etc. Se puede incluir en este apartado una actividad de evaluación final (portafolios, examen escrito, ensayo o entrevista oral...) (ente el 40 y el 60% de la calificación total).

La participación relevante observada por el profesorado en las diversas actividades presenciales o virtuales, servirá para ponderar las calificaciones anteriores.

ALUMNADO PRESENCIAL A TIEMPO PARCIAL

Es requisito el 50% de asistencia.

El alumnado que posea esta condición, de ser necesario, tiene el derecho a obtener un tratamiento diferente al del estudiantado con dedicación a tiempo completo. El derecho al reconocimiento de un régimen de asistencia a clase de carácter flexible, que no afecte negativamente al proceso de evaluación del estudiante, en la medida que lo permitan las características de las asignaturas y titulación que el estudiante o la estudiante curse. A tal efecto, las Comisiones de los diferentes Centros de la Universidad de Málaga, con competencias sobre ordenación académica y calidad, concretarán el alcance de dicha flexibilidad en sus respectivas titulaciones.

Este alumnado a tiempo parcial, para hacer efectivos los derechos que le confiere esta condición, en relación con el régimen de asistencia y la adaptación de su evaluación, deberá comunicar su condición al profesorado correspondiente durante las dos primeras semanas de docencia de la asignatura, o bien, durante las dos semanas posteriores de haber recibido notificación de la misma.

Para realizar una evaluación equivalente al descrito de forma general para el resto del alumnado, el procedimiento de evaluación será:

1. Realización de las actividades individuales realizadas por el grupo-clase -o equivalentes-, además de un trabajo individual (entre el 40 y el 60% de la calificación final).
2. Actividad de evaluación final (portafolios, examen escrito, ensayo, entrevista oral...) (entre el 40 y el 60% de la calificación final).

La participación relevante observada por el profesorado en las diversas actividades presenciales o virtuales, servirá para ponderar las calificaciones anteriores.

El plagio total o parcial de información de fuentes diversas (libros, artículos de revistas, documentos extraídos de internet, trabajos de compañeros/compañeras), sin citar debidamente las mismas, supondrá un suspenso sin posibilidad de reelaboración durante el desarrollo de la asignatura. En este caso, los/as estudiantes habrán de presentar dichos trabajos y pruebas escritas y/o ensayo en la siguiente convocatoria oficial.

SEGUNDA CONVOCATORIA ORDINARIA

El alumnado que no haya cumplido con el porcentaje de asistencia podrá presentarse a una evaluación global de la asignatura, consistente en:

1. Realización de un trabajo individual (entre el 40 y el 60% de la calificación final).
2. Actividad de evaluación final (portafolios, examen escrito, ensayo, entrevista oral...) (entre el 40 y el 60% de la calificación final).

Por otro lado, quienes hayan cursado de manera regular la asignatura, pero no hayan presentado o no hayan superado alguno de los componentes de la evaluación, podrán mantener la nota de las actividades y/o pruebas superadas hasta dicha convocatoria segunda ordinaria y solo presentar y/o superar las que le falten.

CONVOCATORIAS EXTRAORDINARIAS

Examen escrito teórico-práctico (100% de la calificación).

FORMA DE NOTIFICACIÓN DE LAS CALIFICACIONES

Se publicarán a través de la aplicación ALFIL.

BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS

Básica

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: OEI y FUHEM. Descargable en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15212>

Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2023). Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/16307>

Gimeno Sacristán, J. (2015). Los contenidos, una reflexión necesaria. Madrid: Morata. [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].

Hernández, F. (coord.) (2011). Aprender a ser docente de secundaria. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (Coord.) (2010). Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria. Barcelona: Graó [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].

Ovejero Bernal, A. (2018). Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica. Madrid: Pirámide. (Disponible en línea en Jábega, UMA)

Pérez Gómez, A.I. (2012). Educarse en la era digital. Ed. Morata: Madrid [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].

Santos Guerra, M. A. (1994). Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Málaga, Aljibe.

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata. (Disponible en línea en Jábega, UMA)

Torres Santomé, X. (2011). La justicia curricular. Morata: Madrid. [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].

Álvarez Méndez, J. M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. (2a ed). Madrid: Morata. (Disponible en línea en Jábega, UMA)

Complementaria

Acaso, María (2015). ¿Cómo cambiar el paisaje de la educación? Conferencia de TEDxBARCELONAED. [Archivo d21]. En <http://tedxbarcelonaed.com/es/portfolio/maria-acaso-4/>

Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria; crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe. (Disponible en línea en Jábega, UMA)

Bolívar, A. y Ferrer, Á. (REDE-Red para el Diálogo Educativo) (Coord.) (2019). Hacia otro modelo de Organización escolar. Cuadernos de Pedagogía, Nº 503, Sección Tema del Mes.

Carbonell, J. (coord.) (2015). Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. (5ta Edición). Barcelona: Octaedro. (Disponible en línea en Jábega, UMA)

Carbonell, Jaume y Serra, Angel (2009). La vida escolar en un curso. Cosas que no siempre se explican. Barcelona: Graó

- Collet, Jordi y Tort, Antoni (Coords.) (2016). La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador. Madrid: Morata. En <https://doaj.org/article/00804761d5954cd8a882191908f0dfeb>
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. Tendencias Pedagógicas, núm. 24, 199-214. En: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663122>
- Darder Vidar, Pere (coord.). La formación emocional del profesorado. Barcelona: Octaedro/El diario de la educación
- Day, Christopher & Gu, Qing (2015). Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].
- De la Rosa Moreno, L. (2003). La soledad o los otros son normales si son como yo: reflexiones a partir de la autobiografía de un profesor. Sevilla: Publicaciones del MCEP. Colección Con voz propia.
- Díez Gutierrez, E. J. (2016). Módulo 1: Introducción a la Organización Escolar. En Gestión, Organización y Liderazgo Pedagógico, (p. 29). León: Universidad de León. Recuperado de <http://cort.as/-IWap>
- Echeíta, G; Fernández-Blázquez, M^a L. y Simón, C. (2019, 3^a). 'Termómetro' para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión España. En <https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/termometro-para-la-valoracion-de-la-educacion-inclusiva-en-un-centro-escolar>
- Escarbajal Frutos, Andrés (ed.) (2105). Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. Madrid: Narcea [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].
- Esteve Zarazaga, José Manuel (1998). La aventura de ser maestro. Cuadernos de Pedagogía, 266, 46-50 En <https://cutt.ly/ZijSY4G>.
- Fernández Enguita, M. (2017). Más escuela y menos aula. Madrid: Morata [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].
- Fernández, L.; Gómez, M. Á.; Guerrero, D.; Lázpita, A.; López, C.; Morillas, J. J.; Rodríguez, M. E. y Sánchez, G. (2015). Hacer posible lo contrario. Ed. Consejería de Educación. Delegación Provincial de Granada. En: <https://cutt.ly/9ijX4bv>
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. (11na edición). Madrid: S.XXI. (Disponible en línea en Jábega, UMA)
- Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la instituciones escolar. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). Los contenidos escolares. Cuadernos de Pedagogía, 447, Sección Monográfico, 10-90.
- Gimeno, J. et al. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Morata. (Disponible en línea en Jábega, UMA)
- Hernández Jáquez, L. F.; Ceniceros Cázares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? Innovación educativa (México, DF), vol. 18, núm. 78, Septiembre-Diciembre, 171-192. Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].
- Lieberman, A. (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Llorente, María Angeles (2017), ¿Qué es la escuela pública? Barcelona: Octaedro/El diario de la educación
- López Meleró, M. (2018). Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma. Madrid: Morata. (Disponible en línea en Jábega, UMA)].
- Ministerio de Educación de Perú (2017). Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación. Lima (Perú): Ministerio de la República. En: www.minedu.gob.pe/evaluaciondocente
- Miranda, Estela M. & Lamfri, Nora Z. (organizadores) (2017), La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Pérez Gómez, Ángel (2013). Educarse en la era digital. En busca de buenas prácticas [Archivo de Vídeo] (hasta el minuto 28). Bilbao: Berritzegune Nagusiak. En <https://www.youtube.com/watch?v=AkOludDPJSg>
- Ramírez Hernández, I. E. (Copiladora). (2016). Voces de la Inclusión. Interpretaciones y críticas a la ¿idea¿ de inclusión escolar. Buenos Aires, Argentina: Praxis Editorial. <https://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/02/Voces-de-la-inclusi%C3%B3n-2.pdf>
- Rivas, J.I., Leite, A., Cortés, P. y Márquez, M.J. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación, 253, 187-209.
- Rodríguez, V. M.-FUHEM Educación (30 de octubre de 2014). Conversaciones con Gerardo Echeíta: Cómo impulsar la inclusión en los centros educativos [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5vlSre0xTs0>
- Rubio Pulido, M. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos. Consejería de Educación y Empleo (Junta de Extremadura): EMTIC (educación, metodología, tecnología, innovación, conocimiento). En <https://emtic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3020-diseno-universal-para-el-aprendizaje-porque-todos-somos-todos>
- Santos Guerra, M. A. (1994). Los entresijos de la organización. Ortodoxia y alternativa. Cuadernos de Pedagogía, 222, 1-7.
- Santos Guerra, M. A. (2017). El desafío de la complejidad. Revista Inclusión & Desarrollo, 4 (1), 1-10. En: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1427/1362>
- Santos Guerra, M. A. (2017). Ideas en acción. Ejercicios para la enseñanza y el desarrollo emocional. Buenos Aires (Argentina): Homo Sapiens Ediciones [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].
- Santos Guerra, M.A. (2008). La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo. Ed. Graó: Barcelona.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. Revista de Investigación en Educación, 11 (3), 71-85. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. Revista Iberoamericana de Educación, 36, 189-214 [disponible en línea en el catálogo Jábega de la UMA].
- Tonnucci, F. (2008). La misión principal de le escuela ya no es enseñar cosas. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision>
- Vázquez Recio, R. (coord.). (2018). Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes: resistencias, cicatrices y destino. Cádiz: Ediciones UCA. (Disponible en línea en Jábega, UMA)

DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DEL ESTUDIANTADO

ACTIVIDAD FORMATIVA PRESENCIAL

Descripción	Horas	Grupo grande	Grupos reducidos
Lección magistral	2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras actividades prácticas	4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de diseño	7.8	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Debates	6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revisión de trabajos	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análisis de proyectos, documentación y bibliografía	4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOTAL HORAS ACTIVIDAD FORMATIVA PRESENCIAL	30		



ACTIVIDAD FORMATIVA NO PRESENCIAL

Descripción	Horas
Conferencia online	3
Desarrollo y evaluación de proyectos	3
Búsqueda bibliográfica/documental	3
Otras actividades de documentación	2
Elaboración de diarios	3
Elaboración de portafolios	3
Otras actividades de elaboración de documentos	6
Debates	8
Participación en chat	3
Seminarios virtuales	5
Estudio personal	10
Otras actividades no presenciales	5
Elaboración de material audiovisual	5
TOTAL HORAS ACTIVIDAD FORMATIVA NO PRESENCIAL	60
TOTAL HORAS ACTIVIDAD EVALUACIÓN	10
TOTAL HORAS DE TRABAJO DEL ESTUDIANTADO	100

RED DE CONTENIDOS

Clase	Contenido	Énfasis	Lectura
1	Introducción al curso		
2	Perfil profesional del docente	Conceptualización de la identidad docente.	Carrasco-Aguilar, C., Ortiz-Mallegas, S., Martín-Civantos, M., & Luzón Trujillo, A. (2025). The Engineer as a Teacher: Professional Teaching Identity of Engineers in Spain. <i>International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)</i> , 15(4), pp. 110–126. https://doi.org/10.3991/ijep.v15i4.50987
3		Dimensión personal, profesional y situacional de la identidad profesional docente.	
3		Identidad laboral v/s identidad profesional docente.	
3		El/la ingeniero/a como profesor/a	
4		Ecologías de aprendizaje del futuro profesorado de TIPI.	
4		El MAES y la formación de una identidad docente.	
5	Procesos educativos: Didáctica general	Definiciones sobre didáctica.	Introducción: Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. Gimeno Sacristán, J. (2015). Los contenidos, una reflexión necesaria. Madrid: Morata
6		Enfoques teóricos en didáctica y aprendizaje.	
6		Conocimiento didáctico del contenido.	
6		Didáctica y curriculum.	
7		Currículum oficial y currículum oculto en la sociedad del conocimiento.	

		Tensiones didácticas derivadas del currículum escolar obligatorio y post-obligatorio.	
8	Procesos educativos: Evaluación y calificación	Fundamentos y principios de la evaluación educativa.	García-Gómez, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(9), 17-32. https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091
		Diferencias entre evaluación, medición y calificación.	
		Funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa	
9		Tipos y momentos de evaluación (inicial, procesual y final).	
		Instrumentos y técnicas de evaluación	
10		Ética y justicia en la evaluación.	
		La función de la calificación y la retroalimentación para el aprendizaje.	
11	Contextos educativos: La organización del centro y legislación	Iniciación a la legislación y a la normativa	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE) - Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas
12		Dimensión disciplinar y pedagógica en el marco normativo	

		español en educación	mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria - Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Andalucía)
13		Organización de un centro educativo	- Prólogo. Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2023). Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa. Octaedro. - Ficha: Personas clave de un centro educativo - Estructura y organización del sistema educativo
14		Convivencia y violencia escolar: un enfoque comparado	Ascorra, P., Cárdenas, K., & Morales, M. (2024). Promover la Convivencia, Prevenir la Violencia: Desafíos para la Educación Chilena. Revista Docencia.
15	Procesos educativos: Atención a la diversidad	Atención a la diversidad v/s educación inclusiva	Booth, T. y Ainscow. M. (2015). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: OEI y FUHEM.
		Marcos teóricos sobre integración e inclusión educativa.	
16		Medidas generales y específicas v/s la diversidad como norma	
		Diversidad como categoría social: poder, segregación, exclusión e inclusión educativa.	
17		El papel de la escuela en la reproducción o transformación de	

		desigualdades y sus marcadores de diferencia.	
		Neurodivergencia y justicia educativa.	
18	Clase integrativa		Prólogo. Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2023). Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa. Octaedro.

CASO DE ANÁLISIS: IES Valle del Encinar

El **IES Valle del Encinar** es un instituto público situado en una zona urbana periférica de una ciudad de tamaño medio del sur de España. El barrio circundante tiene diversidad social: vivienda obrera, algunas urbanizaciones de clase media, inmigración reciente y jóvenes con entornos familiares complejos. Muchos estudiantes conviven con necesidades de apoyo (recursos sociales, aprendizaje, retos emocionales). En cada curso de la ESO se organizan dos líneas paralelas (A, B); en tercero de la ESO hay unos 25–30 por aula.

El equipo directivo ha intentado avanzar hacia una escuela más activa: se habla de fomentar **situaciones de aprendizaje** (tal como las define el Real Decreto 217/2022) —es decir, planteamientos que implican tareas significativas, integradas con competencias clave—, pero en la práctica las rutinas tradicionales de clases magistrales y exámenes siguen dominando la cultura del centro.

El claustro tiene docentes veteranos que tienen años de práctica centrada en contenidos, y otros más jóvenes que desean innovar, pero con choques constantes entre expectativas institucionales, agendas burocráticas y la realidad del aula. La dirección ha promovido líneas de trabajo en innovación pedagógica e interdisciplinariedad, pero adolece de recursos suficientes y de un sistema coordinado. En consejo escolar y en las reuniones de departamento también se debaten cuestiones políticas de centro, presupuestos y prioridades.

Dentro del departamento de Tecnología hay dos profesores para tercero de la ESO: **Laura García** y **Javier Moreno**.

- **Laura** tiene 38 años, es ingeniera industrial de formación, realizó el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) e ingresó hace unos años por las plazas de interinidad. Está entusiasmada con metodologías activas, proyectos STEAM, aprendizaje basado en retos y considera que la asignatura puede jugar un papel clave para despertar vocaciones tecnológicas, pero reconoce que aún no domina todas las estrategias.
- **Javier** tiene 52 años, es ingeniero informático de carrera y lleva ya diez años como profesor de secundaria en este instituto (antes trabajó en otro centro, realizó el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP)). Tiene fama de riguroso, disciplinado, conocedor profundo del temario. Cree en la enseñanza clara de contenidos y en la evaluación objetiva. Tiene menos entusiasmo por innovar y siente que con recursos escasos muchas ideas quedan en papel mojado.

Ambos comparten el mismo nivel de tercero de la ESO, pero sus enfoques, estilos y tensiones personales van a chocar en distintos momentos. Laura está a cargo del grupo A y Javier está a cargo del grupo B.

Año académico: “Proyecto Energía Urbana” como situación de aprendizaje

La dirección de centro, bajo impulso de algunas y algunos profesores interesados en innovación, propone que en uno de los tres trimestres del curso se realice una **situación de**

aprendizaje interdisciplinar titulada “*Energía Urbana: generación, consumo y control inteligente*”.

Este proyecto busca conectar contenidos de Tecnología con otras áreas (Física-Química, Matemáticas, Educación Plástica, Lengua) y al mismo tiempo responder a competencias clave: pensamiento científico-tecnológico, sentido crítico, responsabilidad social, competencia digital.

Descripción genérica del proyecto:

- Los estudiantes trabajan para diseñar un prototipo de sistema urbano (por ejemplo, de alumbrado, señalización inteligente, sensores energéticos) que gestione el consumo eléctrico de parte de un barrio ficticio.
- Deben investigar fuentes de energía renovable, simular consumos, pensar modelos de control (microcontroladores, sensores), hacer propuestas de ahorro energético y presentar un prototipo funcional (aunque sencillo) con visualización de datos.
- En el proceso, también deben generar un informe escrito con justificación técnica, implicaciones medioambientales y sociales, y una presentación pública ante otros estudiantes.
- La evaluación interna se planifica para combinar rúbricas, portfolios, autoevaluación y presentaciones orales.
- Se prevé que este proyecto ocupe al menos 6-8 semanas del trimestre, intercalado con clases más convencionales de teoría y práctica.

Este tipo de propuesta está alineada con lo que el currículo define como “situaciones de aprendizaje que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y específicas” (Real Decreto 217/2022)

Sin embargo, la forma en que este proyecto se va desplegando en el centro revela muchas tensiones.

Desarrollo del curso: crónicas del conflicto y las decisiones

Inicio del proyecto

En septiembre, Laura propone este *Proyecto Energía Urbana* en la reunión de departamento. Expone su idea y pide cierto apoyo: horas de coordinación, acceso al taller de tecnología, reservas de aulas de informática, y que los otros profesores (Física, Matemáticas) puedan insertar algunos mini-módulos conectados al mismo tema. Javier escucha con cautela. Él plantea dudas:

- “¿Y si los alumnos no manejan bien programación o electrónica básica? No es problema menor.”
- “¿Cómo evaluamos justas las partes técnicas, si habrá alumnos que aportan mucho y otros casi nada?”
- “¿Vamos a poder con los tiempos del curso tradicional?”

Laura responde que ve esta propuesta como “nuestra apuesta de curso, algo que puede dar sentido” y que se pueden ajustar los contenidos de teoría para no perder lo esencial. En la reunión el jefe de departamento interviene: “Está bien, pero debemos asegurarnos de que no incumplimos lo que exige la evaluación final y los criterios curriculares mínimos”.

Durante esas semanas, Laura y Javier deben coordinar con el profesorado de Física y Matemáticas para acoplar bloques temáticos (por ejemplo, leyes de Ohm, energía eléctrica, cálculo de consumos) al proyecto. En varias reuniones de coordinación, algunos profesores muestran reticencias: “Si sacrificamos más tiempo de mi asignatura, luego los alumnos irán peor en el examen de Física”.

Laura se reúne también con la dirección solicitando que en el horario del centro se disponga de dos días consecutivos de tarde (o media tarde) para que los equipos trabajen con los prototipos fuera del horario lectivo habitual. La dirección accede de forma parcial: autoriza sesiones de tutoría o de refuerzo, pero no puede modificar el horario oficial.

En el aula, primeras dificultades

Ya en las clases, Laura organiza los grupos basándose en heterogeneidad (alumnos con habilidades técnicas, otros más débiles, mixtos en género). Pide que cada equipo elija un barrio ficticio con características distintas para plantear un sistema adaptado. Al inicio muchos alumnos están entusiasmados: buscan información en internet, plantean artículos, discuten ideas.

Pero pronto surgen obstáculos:

- Algunos estudiantes no tienen acceso a ordenador fiable en casa, o conexión estable. Dicen que en casa tienen que turnarse con hermanos o no tienen configuración adecuada.
- En un equipo, dos alumnos (una chica y un chico) discuten porque la chica prefería encargarse del diseño del circuito, pero el chico dice “yo soy el que lo hará, porque sé algo más de eso”. La chica se siente desplazada y responde con molestia.
- En otro equipo, un alumno con dificultades de aprendizaje (discalculia) se siente abrumado por el ritmo del proyecto y se “esconde” en tareas menores (buscar documentación, fotos) sin proponer partes técnicas.
- Un equipo que quería usar sensores específicos (componentes comprados, más caros) ve que no hay stock en el taller.

- Algunos estudiantes piden más clases teóricas sobre control de sensores, programación de Arduino, cálculo de consumo, porque sienten que están “nadando sin flotador”.

Laura organiza sesiones de apoyo técnico, divide a los equipos entre el aula-taller, aula de informática y el laboratorio de ciencias (cuando está libre). Ella se pasa por cada equipo, escucha, guía, sugiere correcciones, propone iteraciones.

Javier, por su parte, se siente desplazado: ve que su rol en el proyecto queda como colaborador técnico puntual, pero no con protagonismo central. Sigue dando sus clases teóricas paralelas con su grupo para asegurar que los alumnos tengan los conocimientos mínimos para el examen de Tecnología tradicional (temas de estructuras, mecánica o electricidad).

Un día, entra al aula de Laura cuando ella está haciendo rotaciones de apoyo entre equipos. Javier dice en voz alta:

“Esto puede estar muy bien para los que les guste, pero si tenemos que evaluar, no puedo poner a todos 10. Necesito criterios claros y objetividad.”

Al escucharlo, algunos estudiantes se sobresaltan; Laura lo saluda, pero la tensión se siente.

Evaluación primero parcial del proyecto

Al cabo de un mes, Laura fija una entrega parcial: cada equipo debe presentar un “diseño conceptual” y una maqueta inicial con sensor simulado (puede ser digital) y cálculo teórico de consumo. Ella entrega rúbricas con apartados: diseño técnico, justificación, gestión del equipo, presentación, viabilidad económica. Los alumnos entregan los borradores.

En la revisión, Laura observa que algunos equipos presentaron propuestas ingeniosas, integraron ideas de eficiencia y automatización. Pero otros han hecho trabajos superficiales, con pocas aportaciones técnicas, plagio de esquemas genéricos de internet y poco ajuste a los requisitos del barrio ficticio.

En la retroalimentación oral con los equipos (en clase), Laura comenta puntos fuertes y débiles, propone mejoras y sugiere iteraciones. Algunas intervenciones la toman como guías: “¿Habéis pensado cómo se activaría esa luz con sensor de presencia? ¿Y si conectáis con panel solar y acumulación?”

Pero en esa misma semana, Javier organiza una prueba escrita de los contenidos teóricos de Tecnología (electricidad básica, circuitos en continua, potencia) para su clase. Varios estudiantes se quejan de la diferencia entre ambos grupos. Algunos dicen: “Estamos con el proyecto, con programación, con sensores, y para el otro grupo es más fácil porque sólo están haciendo ejercicios teóricos.”

Algunos equipos envían correos a Laura protestando: “Cuando nos toque a nosotros hacer una prueba escrita, seguro que no tendrá conexión con el proyecto, seguro que no refleja lo que hemos hecho.” Laura les recuerda que la evaluación parcial del proyecto no reemplaza

por completo las pruebas de contenidos porque en la programación curricular aún hay contenidos que deben evaluarse.

En la reunión de evaluación intermedia con dirección y jefatura

La jefa de estudios convoca una reunión de evaluación intermedia (mediados de trimestre). Asisten Laura, Javier, la orientadora, el coordinador TIC y la directora. Se revisan las calificaciones parciales, los informes de seguimiento y se discuten posibles apoyos.

La orientadora señala que algunos estudiantes tienen desfases técnicos graves, y propone que ciertos equipos más débiles realicen una adaptación del proyecto más reducida (menos sensores, más simplificado) para que puedan llegar a resultados reales. Laura lo acepta. Javier, en cambio, pregunta si eso no implica “suavizar criterios” y “dar trato desigual”.

Se debate también sobre la posibilidad de que quienes no logren prototipos que funcionen, presenten sólo la documentación escrita y el informe, con menor peso. La directora se muestra cautelosa: “Debemos cuidar la equidad y que nadie se sienta perjudicado, pero tampoco podemos bajar totalmente las exigencias, porque tendría repercusión en las estadísticas del centro y el escrutinio externo”.

Finalización del proyecto, presentación y evaluación global

Al final del trimestre, los equipos exponen sus prototipos en el hall del instituto: paneles solares con sensores, iluminación LED, aparatos de monitorización con pantallas, gráficos en vivo, aplicaciones sencillas de control, simulaciones en entornos virtuales (software) para los que no pudieron montar hardware. Otros estudiantes y el profesorado asisten como público. Se evalúa con rúbrica (técnica, creatividad, presentación, memoria escrita, defensa oral), además de una sección de autoevaluación y coevaluación entre equipos.

Entremedio, Laura debió dedicar algunas clases a temas teóricos y realizó una prueba escrita de los mismos. Estos no quedaron del todo conectados con el trabajo realizado en el proyecto.

Después, Laura entrega la nota final del proyecto y la combina con los resultados de las pruebas escritas de teoría. Algunos estudiantes quedan con calificaciones altas en el proyecto, pero bajas en teoría, y acaban con nota media mezclada. Varios protestan verbalmente: “¿Por qué me evalúa algo que no controlé bien? Hice buen proyecto, lo presenté bien.” Otros con buen dominio teórico, pero fallos en la práctica se quejan: “¿No cuenta mi esfuerzo teórico?”

Tensiones adicionales del contexto de centro

1. Presiones organizativas y burocráticas

- Las programaciones docentes deben entregarse con antelación, y en ellas se exigen desgloses de contenidos, criterios de evaluación y estándares mínimos. Algunos apartados de la innovación quedan como “optativos” o “anexos” en la programación.
- En reuniones periódicas de innovación, la dirección exige informes de seguimiento, indicadores de éxito (tasas de aprobados, satisfacción del alumnado), lo que presiona a los profesores a justificar cada cambio.
- Los recursos de tecnología (componentes electrónicos, placas, sensores, materiales de taller, impresoras 3D) están envejecidos. Cuando Laura pidió una renovación parcial para el proyecto, la dirección respondió que el presupuesto no lo permite este curso.
- El horario del instituto no contempla bloques grandes para proyectos interdisciplinarios; los recreos, los horarios de aula y las clases rígidas limitan los períodos de trabajo largo.
- La ratio elevada (25–30 alumnos por aula) encarece la atención personalizada y monitorización de proyectos.

2. Expectativas del contexto social y familiar

- Al inicio del curso, se recibe una carta del AMPA (asociación de madres y padres) donde se pide al profesorado “objetividad” y “transparencia” en la evaluación, enfatizando que la asignatura de Tecnología debe contribuir al expediente del alumnado de cara a sus opciones posteriores.
- Algunas familias comentan en tutorías que prefieren que sus hijos reciban contenidos “clásicos” y útiles para “hacerse carrera” en lugar de proyectos con sensores que “no valen para nada”.
- Alumnos con menor motivación dicen: “Todo esto de proyectos me gusta, pero al final lo que cuenta es el examen y la nota.” Algunos adoptan estrategias mínimas (hacer lo justo para pasar).

3. Cultura escolar y resistencia docente

- Varios profesores veteranos cuestionan la “moda de las metodologías activas”: dicen que los alumnos aprovechan para “hacer el vago” y que con los exámenes tradicionales se tiene más control.

- En el claustro, algunos murmuran que iniciativas como esta son “lujos de centros con muchos recursos”, y que aquí “tenemos que asegurar que los alumnos pasen la asignatura”.
- Javier, al sentirse cuestionado, a veces adopta una actitud defensiva frente a Laura, lo que genera fricciones de confianza profesional.

4. Desigualdad de competencias iniciales en el alumnado

- Parte del alumnado domina conceptos de electrónica básicas o programación, pero otros están completamente perdidos: les cuesta interpretar esquemas, conceptos eléctricos o incluso uso básico de software.
- Algunos estudiantes con necesidades educativas específicas (dislexia, TDAH, dificultades de memoria de trabajo) les cuesta mantener ritmo, planificar tareas, trabajar en equipo.
- Los accesos a equipos personales son dispares: mientras unos disponen de portátiles potentes, otros solo cuentan con el móvil o acceso limitado a ordenadores en casa.

Personajes clave: interacciones y conflictos en detalle

Interacción 1: Laura y Javier en el pasillo

Un lunes por la tarde, Laura sale del aula-taller con una placa de prototipo medio montada.

Javier pasa por el pasillo.

Javier (en tono serio):

— “Laura, vi que has permitido que ese equipo ponga tres sensores distintos en paralelo. Me preocupa que no sepan calcular bien la potencia si los tienen conectados de esa forma.”

Laura (sonriendo bajo presión):

— “Lo sé, lo sé. Pero creí que era buena oportunidad para que aprendieran haciendo errores controlados. Le pedí que hagan el cálculo alternativo y lo contrasten.”

Javier:

— “Sí, pero no todos tienen la base suficiente. Me temo que algunos equipos se descarrilarán y luego me pedirán nota alta por la presentación.”

Laura:

— “Eso puede pasar, pero prefiero que aprendan con tensión, con errores, y corrijan. Si los acompañamos bien, creo que llegarán mejor.”

Ambos se quedan en silencio. Sabes que esta tensión se repetirá.

Interacción 2: equipo alumno con Laura

Un equipo formado por María, Luis y Samir. María propone usar paneles solares de bajo costo y sensores de luz estándar para un sistema de alumbrado inteligente. Luis quiere usar un sensor más sofisticado (una cámara con análisis de imagen) que no tienen en el taller. Samir, que tiene menos experiencia técnica, está callado. Durante una tutoría con Laura, ocurre:

María: “¿Podemos usar este sensor, aunque no lo tengamos en stock?”

Laura: “Podéis simularlo con código o emular su funcionamiento; la idea es que hagáis la lógica y la estrategia.”

Luis (frustrado): “Pero si no lo construimos físicamente, no será tan convincente.”

Laura: “Lo importante es que el equipo demuestre comprensión, control y mejora iterativa. Si no lo montáis, al menos disipad con simulaciones y explicaciones robustas.”

Samir, con voz baja: “Yo podría encargarme de la parte de simulación, si queréis.”

Luis contestó: “Bueno, vale... eso podrías hacer, pero no quiero que todo lo técnico lo haga ella sola.” (Se refería a María).

Laura interviene: “Quiero que repartan tareas equitativamente y que cada uno entienda toda la parte técnica del diseño, aunque no lo monte físicamente.”

Interacción 3: en la reunión de claustro

En una sesión de claustro convocada para exponer experiencias de innovación, Laura presenta el *Proyecto Energía Urbana* ante profesorado diverso. Explica los avances, muestra vídeos de prototipos en funcionamiento, comparte retos y aprendizajes. Algunos profesores aplauden la iniciativa; otros comentan:

— “Está muy bien, pero en mis clases de Biología ya no tengo tiempo para esto.”

— “¿No es mucha carga adicional para los profesores de Tecnología?”

— “¿Quién evalúa si no somos expertos en todo?”

— “Yo no quiero que mis alumnos ahora se pierdan con esto, con tantas variables.”

Laura responde con entusiasmo, pero se siente presionada por las preguntas sobre “menos contenido” o “menor eficacia en las evaluaciones externas”.

Javier, presente entre el claustro, asiente discretamente en parte de las críticas: “Esto suena bonito, pero no siempre es práctico con ratios altas y recursos limitados.”

Interacción 4: con familias y alumnado

En la jornada de presentación del proyecto ante familias, varios padres preguntan:

— “Esto está muy bonito, pero ¿esto cuenta para la nota final?”

— “¿Va a ayudar esto a que mi hijo pase la asignatura?”

— “¿No sería mejor que se le enseñe más electricidad, más máquinas, más teoría? Que eso sí le va a servir después.”

Algunos estudiantes, al oír esto, comentan entre ellos: “Al final, tengo que contentar a los profes y las familias con buena nota, no solo con buen proyecto.”

Tras la gala de presentación, la directora pide a Laura que le entregue un resumen de las presentaciones para colgar en la web del centro, con fotos, reseñas. Va a usarlo como escaparate institucional de innovación escolar.

Conclusión del curso: cierre con saldo ambiguo

Al final del año, los proyectos han sido en general innovadores, algunos equipos lograron prototipos funcionales bastante operativos, otros quedaron en simulaciones. Las exposiciones despertaron interés en estudiantes de cursos superiores y algunos medios locales hicieron una breve nota del evento.

Pero en cuanto a los resultados académicos hay polarización: algunos alumnos con poca soltura técnica pero buenos en teoría obtuvieron notas promedio; otros con gran desempeño práctico, pero dificultades en teoría quedaron con suspensos; alumnos con baja implicación en el proyecto intentaron “rascar nota” con la parte teórica.

La dirección del centro evalúa el proyecto como exitoso en comunicación y visibilidad del centro, pero algunos departamentos (Matemáticas, Física) piden que no se desvíe más tiempo de los contenidos normales. En la reunión final de departamento, Laura y Javier discuten:

Javier dice que está dispuesto a incluir algún proyecto más pequeño, pero no reestructurar todo el curso. Laura se siente satisfecha de que muchos estudiantes se engancharon con aspectos tecnológicos reales, pero reconoce que la propuesta ideal no pudo desplegarse plenamente por restricciones de tiempo, recursos y cultura institucional. Ambos aceptan que hay mucho margen de mejora en la coordinación, adaptación de niveles, criterios de evaluación y formación docente interna.

APUNTE RESUMEN CLASE 2. IDENTIDAD DOCENTE

Lectura clave: Carrasco-Aguilar, C., Ortiz-Mallegas, S., Martín-Civantos, M., & Luzón Trujillo, A. (2025). The Engineer as a Teacher: Professional Teaching Identity of Engineers in Spain. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(4), pp. 110–126. <https://doi.org/10.3991/ijep.v15i4.50987>

Conceptualización de la identidad docente

La identidad docente es un constructo dinámico, relacional y situado que articula las formas de ser, devenir y pertenecer al campo profesional de la enseñanza. Lejos de ser un atributo fijo, se entiende como un proceso de construcción continua que combina experiencias personales, trayectorias formativas, interacciones sociales e influencias contextuales. En este sentido, la identidad docente no solo refleja cómo el profesorado se percibe a sí mismo en su rol, sino también cómo negocian significados con estudiantes, compañeras, compañeros, colegas e instituciones, bajo condiciones culturales, políticas y sociales específicas.

La identidad docente se puede entender como un proceso de negociación entre lo personal (biografía y motivaciones), lo profesional (saberes y compromisos de la profesión) y lo situacional (contextos y condiciones institucionales). Estas dimensiones interactúan, mostrando la fragilidad de la identidad cuando falta apoyo institucional, por lo que la vocación y la trayectoria personal pueden reconfigurar el sentido de ser profesor y profesora.

El artículo “The Engineer as a Teacher” (Carrasco-Aguilar et al., 2025) enfatiza esta naturaleza procesual al mostrar cómo ingenieros e ingenieras que ingresan a la docencia universitaria o a la formación STEM construyen su identidad de manera no lineal: algunos llegan por casualidad, otros por vocación explícita, pero todas y todos deben reconfigurar sus experiencias previas en relación con las exigencias educativas. Así, la identidad docente emerge como una práctica de negociación entre historias personales, expectativas profesionales y marcos institucionales.

Dimensión personal de la identidad docente

La dimensión personal remite a los aspectos biográficos y vitales que inciden en la construcción del ser docente: familia, género, experiencias tempranas, aspiraciones vocacionales, así como creencias sobre la educación y el propio rol. En este sentido, la biografía y las emociones se entrelazan con las motivaciones y compromisos profesionales.

En el estudio analizado en “The Engineer as a Teacher”, esta dimensión se refleja en motivaciones individuales como la maternidad, la búsqueda de estabilidad o el deseo temprano de enseñar. También se observa cómo las trayectorias personales de mujeres ingenieras están atravesadas por barreras culturales, hostilidad en entornos masculinizados y la tensión entre vida laboral y familiar.

Dimensión profesional de la identidad docente

La dimensión profesional refiere a los saberes, competencias y disposiciones asociadas al ejercicio docente, así como a las normas y expectativas de la profesión. Incluye la percepción de autoeficacia, el compromiso ético y social, y el dominio de conocimientos pedagógicos y disciplinares. Es relativamente más estable que la dimensión personal, aunque se ve tensionada por demandas institucionales y cambios en las políticas educativas.

En el artículo “The Engineer as a Teacher”, las y los ingenieros universitarios reconocen la necesidad de formación pedagógica específica, aunque dependen en gran medida del aprendizaje entre pares por falta de apoyo institucional. En el caso de quienes forman al futuro profesorado de STEM, su identidad profesional se liga fuertemente al compromiso social y a la responsabilidad de preparar agentes de cambio.

Dimensión situacional de la identidad docente

La dimensión situacional se vincula con los contextos en que se ejerce la docencia y con las condiciones institucionales, sociales y políticas que median su práctica. Aquí entran factores como el prestigio de la profesión, las políticas de formación docente, el clima organizacional y los recursos disponibles.

El artículo “The Engineer as a Teacher” muestra cómo esta dimensión es determinante: la crisis económica en España redujo el prestigio de la ingeniería de edificación, lo que repercutió en la autoestima profesional de los docentes. Asimismo, la irrupción de la pandemia y de la inteligencia artificial transformó los marcos situacionales, obligando a redefinir prácticas y roles. También se observa la tensión entre docencia como vocación y docencia como vía de estabilidad laboral, especialmente en ingenieras e ingenieros que se forman para ser profesores.

APUNTE RESUMEN CLASE 3 y 4. IDENTIDAD DOCENTE

Lectura clave: Carrasco-Aguilar, C., Ortiz-Mallegas, S., Martín-Civantos, M., & Luzón Trujillo, A. (2025). The Engineer as a Teacher: Professional Teaching Identity of Engineers in Spain. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(4), pp. 110–126. <https://doi.org/10.3991/ijep.v15i4.50987>

Introducción

La comparación entre identidad laboral e identidad profesional docente, el caso de los/as ingenieros/as que ingresan a la docencia, las ecologías de aprendizaje del profesorado en formación y el papel del MAES permiten concluir que la formación de la identidad docente es un proceso relacional y situado. No se trata solo de adquirir competencias técnicas o cumplir con un contrato laboral, sino de participar en una transformación subjetiva y colectiva que redefine el sentido de ser profesor/a en sociedades marcadas por tensiones políticas, tecnocráticas y sociales.

Identidad laboral versus identidad profesional docente

La identidad del profesorado no puede reducirse a su condición de trabajador/a dentro del sistema educativo. La **identidad laboral** alude a las características propias de un empleo: el contrato, las condiciones materiales, el salario, la jerarquía institucional y el status ocupacional. Bajo este marco, el profesorado aparece como un engranaje más de la maquinaria burocrática, sometido a evaluaciones externas, precarización del trabajo y rendición de cuentas con altas consecuencias. En contextos altamente neoliberales, por ejemplo, esta identidad laboral se ha visto tensionada por las políticas neoliberales que transforman a los docentes en sujetos evaluados permanentemente, con escaso margen de autonomía, lo que contribuye a una sensación de devaluación y maltrato

En contraste, la **identidad profesional** docente constituye un proceso complejo de construcción social y colectiva que trasciende el empleo. Se refiere al modo en que el profesorado se reconoce y es reconocido en su papel de formador de personas y ciudadanos, lo que implica dimensiones éticas, políticas y críticas. Tal identidad integra vocación, compromiso social, reflexión sobre la práctica y capacidad de agencia frente a las presiones externas. Como muestran diversos análisis, esta identidad se nutre tanto de la tradición histórica que concibe al profesorado como intelectuales transformadores (en términos de Henry Giroux y Paulo Freire), como de las tensiones contemporáneas entre una visión tecnocrática y otra profesional de la enseñanza

La diferencia central radica en que la identidad laboral describe al profesorado como trabajador/a bajo condiciones contractuales, mientras que la identidad profesional docente lo concibe como actor social y político, capaz de cuestionar, innovar y transformar.

El/la ingeniero/a como profesor/a

Un caso paradigmático para analizar estas tensiones es el de los/as ingenieros/as que ingresan a la docencia a través de programas de formación como el MAES en España. Estos profesionales llegan con una identidad laboral consolidada en el ámbito de la ingeniería, pero al adentrarse en el ejercicio docente se enfrentan a un proceso de reconstrucción identitaria. La transición desde el mundo técnico al educativo no es neutra: la falta de formación pedagógica inicial se traduce en un déficit de herramientas para trabajar con adolescentes y en una necesidad urgente de repensar qué significa enseñar más allá de transmitir conocimientos

En este tránsito, el/la ingeniero/a experimenta una tensión entre la identidad profesional de origen —basada en competencias técnicas y disciplinares— y la identidad profesional docente en construcción, que exige incorporar dimensiones pedagógicas, sociales y éticas. Esta situación visibiliza la distancia entre la identidad laboral, centrada en el dominio disciplinar y el reconocimiento técnico, y la identidad docente, que requiere una apropiación crítica de la enseñanza como práctica social.

Ecologías de aprendizaje del futuro profesorado en la especialidad de Tecnología, Informática y Procesos Industriales

El estudio de las ecologías de aprendizaje en la formación inicial docente permite comprender cómo el profesorado en formación articula experiencias personales, sociales e institucionales en la construcción de su identidad docente. En el caso del futuro profesorado de la especialidad de Tecnología, Informática y Procesos Industriales (TIPI), estas ecologías revelan una fuerte tensión entre teoría y práctica. Por un lado, los y las estudiantes reconocen la importancia de la reflexión crítica y de los contenidos sociales vinculados a justicia y ciudadanía. Por otro, manifiestan la necesidad urgente de adquirir herramientas didácticas para enseñar sus disciplinas a jóvenes, lo cual no siempre es cubierto por el plan de estudios

En este marco, las ecologías de aprendizaje del profesorado de TIPI se configuran como entramados en los que se cruzan:

- La biografía académica y profesional previa (ser ingenieros/as, arquitectos/as, informáticos/as),
- Las experiencias universitarias en el MAES,
- Las prácticas en los centros educativos, y
- Las interacciones con tutores, pares y comunidades educativas.

Estos elementos actúan como espacios de negociación de significados que permiten (o dificultan) el tránsito hacia una identidad profesional docente.

El MAES y la formación de una identidad docente

El Máster de Formación del Profesorado (MAES) en España representa un escenario clave para la construcción de la identidad profesional docente. En él confluyen dimensiones macro sistémicas (marco legal y curricular), meso sistémicas (dinámicas universitarias y prácticas escolares) y micro sistémicas (trayectorias personales del estudiantado), que en su conjunto configuran las ecologías de aprendizaje del futuro profesorado

El carácter consecutivo del modelo español, que exige una titulación previa antes de acceder al MAES, hace que el estudiantado llegue con una identidad laboral asociada a otras profesiones. El máster opera entonces como un espacio de transición donde se busca reconfigurar esa identidad hacia lo docente. Sin embargo, las tensiones entre lo teórico y lo práctico, la escasa experiencia pedagógica de muchos formadores universitarios y la rigidez del currículo dificultan que este tránsito se realice plenamente.

A pesar de ello, las narrativas de estudiantes y coordinadores revelan que el MAES puede convertirse en un lugar de reflexión crítica y social, especialmente cuando se valoran asignaturas orientadas a problematizar el rol del docente en relación con la justicia y la transformación social. Es en estos espacios donde se gesta una identidad profesional docente distinta de la identidad laboral: una identidad que no se limita a enseñar contenidos técnicos, sino que comprende la docencia como práctica ética, política y cultural.

APUNTE RESUMEN CLASE 5 Y 6. PROCESOS EDUCATIVOS: DIDÁCTICA GENERAL

Lectura clave: Introducción: Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. Gimeno Sacristán, J. (2015). Los contenidos, una reflexión necesaria. Madrid: Morata

Definiciones sobre didáctica

La didáctica, como disciplina, ha sido entendida históricamente de múltiples maneras, desde enfoques centrados en la transmisión eficaz de saberes hasta perspectivas más críticas que la conciben como un campo de reflexión y acción sobre las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y contexto sociocultural. En un plano técnico, podría definirse como el conjunto de principios, métodos y estrategias que permiten organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma intencional y planificada. Bajo esta mirada, la didáctica se ocupa de responder a preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿cómo evaluar lo enseñado?

Desde un enfoque crítico, la didáctica no puede reducirse a una tecnología instruccional ni a un manual de técnicas de aula. Como señala Gimeno Sacristán en la introducción al libro “Los contenidos, una reflexión necesaria”, los contenidos educativos constituyen un campo de batalla donde se ponen en juego intereses económicos, políticos, ideológicos y culturales. Así, la didáctica implica también analizar qué saberes son legitimados como valiosos, quién decide su inclusión y qué efectos tienen en la reproducción o transformación de las desigualdades sociales. En este sentido, la didáctica es inseparable de la política del conocimiento y de la lucha por democratizar la cultura escolar.

En suma, la didáctica puede entenderse como una ciencia práctica y crítica: práctica, porque orienta la acción docente con herramientas, métodos y recursos; crítica, porque exige problematizar los fines de la enseñanza y los marcos ideológicos que condicionan lo que se enseña y cómo se enseña.

Enfoques teóricos en didáctica y aprendizaje

Los enfoques didácticos y del aprendizaje han evolucionado a lo largo del tiempo, reflejando distintos paradigmas. En un plano técnico, pueden reconocerse al menos tres grandes tradiciones:

- **Enfoque transmisivo** o tradicional, centrado en la figura del docente como transmisor de contenidos ya legitimados. Se caracteriza por la secuenciación rígida del currículo, el énfasis en la memorización y la evaluación sumativa.
- **Enfoque constructivista**, que pone el acento en el protagonismo del estudiantado en la construcción activa del conocimiento. Aquí, el papel del docente es mediar, generar andamiajes y conectar los nuevos saberes con los previos.
- **Enfoque sociocultural**, inspirado en Vygotsky, que concibe el aprendizaje como un proceso situado en prácticas sociales, mediado por el lenguaje, la cultura y la interacción.

Desde la didáctica socio crítica, estas perspectivas son necesarias, aunque no siempre son eficientes. Más allá de las técnicas instruccionales, se debe reconocer que el aprendizaje ocurre en contextos atravesados por relaciones de poder, ideologías y desigualdades estructurales. No es lo mismo aprender en un barrio empobrecido que en un entorno privilegiado; no es igual un currículo marcado por intereses corporativos que uno diseñado para el desarrollo integral de la ciudadanía. Como advierte Gimeno Sacristán, los discursos dominantes sobre calidad y competencias pueden invisibilizar lo realmente importante: la experiencia formativa del estudiantado con los contenidos y la pregunta por qué tipo de sujeto y de sociedad se construye a través de ellos.

En consecuencia, un enfoque teórico riguroso en didáctica debe sostener un equilibrio entre:

- La dimensión técnica, que permite diseñar ambientes de aprendizaje efectivos.
- La dimensión crítica, que interroga los fines y efectos sociales de dichos ambientes.

Conocimiento didáctico del contenido

Uno de los aportes más relevantes en la didáctica contemporánea es la noción de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (*Pedagogical Content Knowledge*, Shulman). No basta con dominar la materia a enseñar ni con tener destrezas metodológicas: el profesorado debe integrar ambos aspectos para transformar un saber disciplinar en un saber enseñable y comprensible para los estudiantes.

Este CDC incluye:

- La capacidad de **seleccionar** los aspectos más significativos del contenido en función de los objetivos formativos.
- La habilidad para **representar el conocimiento** mediante analogías, ejemplos, metáforas y recursos que faciliten la comprensión.
- El reconocimiento de las **dificultades típicas** que el estudiantado enfrenta con el tema, y las estrategias para superarlas.
- La sensibilidad hacia la **diversidad cultural y social** del estudiantado, que condiciona su relación con los saberes escolares.

El Conocimiento Didáctico del Contenido o CDC no solo consiste en adaptar lo disciplinar a lo pedagógico, sino en problematizar qué contenidos son dignos de ser enseñados y cómo éstos contribuyen a la emancipación de los sujetos. La legitimación de ciertos saberes y la exclusión de otros no es neutral: refleja intereses de poder, de clase, de género o de mercado. Por ello, un conocimiento didáctico auténtico debe incorporar la reflexión ética y política sobre la selección y el tratamiento de los contenidos.

Didáctica y currículo

La relación entre didáctica y currículo es estrecha y compleja. El currículo, en un sentido técnico, es el plan prescriptivo que organiza objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones

para orientar la enseñanza. Desde esta perspectiva, la didáctica es el puente que traduce ese plan en prácticas concretas dentro del aula.

Sin embargo, la evidencia desde un enfoque socio crítico curricular ha mostrado que el currículo no es solo un documento técnico, sino un espacio de disputa donde se decide qué conocimientos son legitimados como saber escolar. El Currículo, visto así, podría ser definido como el qué, el cómo y el para qué de la educación.

Gimeno Sacristán lo denomina “campo de batalla”, porque en él confluyen intereses económicos, presiones ideológicas y fuerzas conservadoras que buscan mantener la tradición o reforzar la lógica del mercado.

Así, la didáctica no puede limitarse a ejecutar el currículo oficial; debe también:

- **Interpretar críticamente** el currículo, identificando sus sesgos, silencios e implicaciones ideológicas.
- **Contextualizar** los contenidos en función de la realidad de los estudiantes y de las demandas sociales.
- Transformar las prescripciones curriculares en **experiencias significativas** que promuevan el desarrollo integral y la ciudadanía crítica.

El currículo debe ser visto no solo como un conjunto de materias a cubrir, sino como un proyecto cultural y político que orienta la formación de sujetos. En este marco, *la didáctica es el arte y la ciencia de mediar entre las exigencias curriculares, las necesidades del alumnado y los desafíos de la sociedad.*

Reflexión final

Definir la didáctica, revisar sus enfoques teóricos, valorar el Conocimiento Didáctico del Contenido y analizar su vínculo con el currículo implica reconocer que estamos ante una disciplina atravesada por tensiones. En un plano técnico, la didáctica nos ofrece herramientas para planificar y conducir la enseñanza. Pero en un plano crítico, nos recuerda que cada decisión didáctica es también una decisión política y cultural.

Como plantea Gimeno Sacristán, el debate sobre los contenidos no es un ejercicio académico neutro, sino una disputa por el sentido de la educación. En ese debate, la didáctica debe situarse como un campo de reflexión y acción que articula lo técnico y lo crítico, lo micro de la práctica en el aula y lo macro de las políticas educativas.

APUNTE RESUMEN CLASE 7 Y 8. PROCESOS EDUCATIVOS: DIDÁCTICA GENERAL

Lecturas clave:

- Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. Gimeno Sacristán, J. (2015). Los contenidos, una reflexión necesaria. Madrid: Morata
- García-Gómez, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(9), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>

Currículum oficial y currículum oculto en la sociedad del conocimiento

El currículum oficial constituye el conjunto de saberes, competencias y valores prescritos por las autoridades educativas. Refleja decisiones políticas acerca de qué conocimientos se consideran relevantes y qué finalidades debe perseguir la escuela. Sin embargo, como advierte Gimeno Sacristán (2015), los contenidos no son neutrales, sino un “campo de batalla” donde se disputa qué saberes se legitiman y cuáles se relegan. En este sentido, el currículum oficial revela tanto el proyecto educativo de una sociedad como las tensiones ideológicas que lo atraviesan.

Junto al currículum oficial, emerge el currículum oculto: ese conjunto de normas, actitudes, hábitos y valores implícitos que la escuela transmite sin declararlo. Este opera en dimensiones como la disciplina, el control del tiempo, la jerarquía de los saberes o la organización de la vida escolar. En la sociedad del conocimiento, el currículum oculto se transforma, incorporando nuevas formas de control vinculadas a la tecnología, la cultura de la inmediatez y las exigencias de rendimiento. Así, mientras el currículum oficial promueve la innovación, la ciudadanía crítica o la educación en competencias, el oculto transmite lógicas de competitividad, estandarización y exclusión. Esta tensión exige una mirada crítica capaz de desvelar los mensajes implícitos que contradicen el discurso democratizador de la educación.

Tensiones didácticas en el currículum escolar obligatorio y postobligatorio

La obligatoriedad escolar plantea una tensión estructural entre la universalidad del derecho a la educación y la homogeneización de los contenidos. En la etapa obligatoria, el currículum se diseña para garantizar aprendizajes básicos comunes, lo que inevitablemente genera fricciones con la diversidad cultural, social y cognitiva del estudiantado. Gimeno Sacristán (2015) señala que la educación obligatoria es un espacio donde se juega el sentido educativo y social de la escolarización. La cuestión es si este espacio fomenta inclusión y equidad, o si reproduce desigualdades mediante exigencias descontextualizadas.

En el nivel postobligatorio, la tensión se reconfigura. Allí la escolarización deja de ser un derecho universal y se convierte en un espacio selectivo orientado a la especialización, la

certificación y la preparación para la vida laboral o académica. Se acentúa la tensión entre currículum formativo y currículum selectivo: mientras se promueve el desarrollo integral, también se establecen mecanismos de diferenciación y competencia. Estas tensiones didácticas se expresan en los debates sobre la orientación profesional, la pertinencia de los contenidos y la función social de la educación superior. En última instancia, la obligatoriedad busca cohesión social, mientras que la post-obligatoriedad tiende a reproducir la estratificación social.

Análisis crítico: tensiones didácticas en el currículum escolar obligatorio y postobligatorio en el contexto español

La transición entre la educación obligatoria y la postobligatoria en España presenta una serie de particularidades que intensifican las tensiones curriculares ya señaladas en el plano teórico. El hecho de que la etapa postobligatoria —ya sea el bachillerato o la formación profesional de grado medio— se inicie cuando el estudiantado aún es menor de edad y no cuenta con plena autonomía legal ni laboral, introduce una paradoja pedagógica y social: se les exige tomar decisiones cruciales para su futuro académico o profesional en un momento en que su capacidad de agencia se encuentra jurídicamente limitada. Desde la perspectiva curricular, esta contradicción refuerza el carácter selectivo de la educación postobligatoria, al tiempo que condiciona las trayectorias vitales de las y los jóvenes en función de factores familiares y socioeconómicos más que de una auténtica elección autónoma.

Un segundo elemento crítico es la organización institucional de la formación profesional de grado superior en España. A diferencia de otros países en los que estos estudios se imparten en centros de educación superior diferenciados de las universidades y de los institutos de secundaria, en el contexto español se mantienen dentro de los institutos. Esta ubicación institucional refuerza un tratamiento escolarizado de jóvenes que, paradójicamente, tienen la misma edad que sus pares universitarios. El currículum, en consecuencia, no solo marca diferencias de itinerario, sino que establece jerarquías simbólicas entre caminos formativos, situando a la formación profesional en una posición subalterna frente a la universidad. Se transmite así un currículum oculto que asocia la vía universitaria con prestigio y autonomía intelectual, mientras que la vía profesional queda vinculada a mayor control y disciplinamiento.

Este hecho se ve intensificado por las características del profesorado. Mientras que en la universidad predomina un cuerpo docente con grado de doctorado y orientación a la investigación académica, en la formación profesional el profesorado comparte la misma formación de quienes imparten docencia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Ello genera una clara tensión didáctica: estudiantes de edad y madurez equivalentes reciben un trato institucional desigual, tanto en términos de exigencia intelectual como de reconocimiento social. El resultado es una doble estratificación: la que establece el propio currículum oficial —orientando unos hacia la universidad y otros hacia la inserción laboral— y la que reproduce la organización institucional y profesional, reforzando una división simbólica entre saberes académicos y saberes prácticos.

Desde una mirada crítica, esta configuración revela cómo la educación postobligatoria en España opera como un dispositivo de clasificación social más que como un espacio de auténtico desarrollo integral. En lugar de ofrecer itinerarios diferenciados pero equivalentes en dignidad y proyección, perpetúa la desigual valoración de los caminos formativos, condicionada por estructuras institucionales heredadas. El desafío para la teoría curricular y las políticas educativas es precisamente desarticular esta jerarquización, de modo que tanto la formación universitaria como la profesional puedan reconocerse como expresiones igualmente valiosas de la educación superior en una sociedad del conocimiento plural y democrática.

Procesos educativos: Evaluación y calificación

Fundamentos y principios de la evaluación educativa

La evaluación, entendida como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe orientarse a la mejora y no solo a la certificación. Según la literatura, la característica predominante de la evaluación educativa es la retroalimentación, entendida como un proceso que proporciona información específica sobre el desempeño del estudiantado y señala áreas de mejora.

Entre los principios fundamentales destacan:

- **Validez:** la evaluación debe medir aquello que pretende evaluar y estar vinculada a los objetivos de aprendizaje.
- **Fiabilidad:** los resultados deben ser consistentes en diferentes momentos y contextos, generando confianza en el estudiantado.
- **Objetividad:** la evaluación debe basarse en criterios claros y evidencias, libres de sesgos subjetivos.
- **Pertinencia:** los instrumentos deben estar relacionados con contextos significativos para los estudiantes.
- **Función formativa:** más allá de medir, la evaluación debe orientar el proceso de aprendizaje hacia la autorregulación y la mejora continua.

Estos principios reafirman la necesidad de desplazar el énfasis de la calificación hacia la retroalimentación auténtica, dinámica y situada.

Diferencias entre evaluación, medición y calificación

Un error común en el ámbito educativo es confundir evaluación con medición o calificación.

- **Medición** se refiere al acto técnico de asignar un valor numérico a un desempeño, utilizando criterios objetivos y estandarizados.

- **Calificación** implica traducir ese valor en una escala comprensible (por ejemplo, una nota del 1 al 10), con frecuencia como requisito administrativo o de certificación.
- **Evaluación**, en cambio, es un proceso más amplio de recogida, análisis e interpretación de evidencias de aprendizaje, con el propósito de comprender y mejorar los procesos educativos.

Mientras que la medición y la calificación tienden a ser estáticas y reduccionistas, la evaluación es holística y transformadora, pues involucra tanto a docentes como a estudiantes en un proceso de diálogo y reflexión sobre el aprendizaje.

Funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa

La evaluación cumple diversas funciones a lo largo del proceso educativo:

- **Diagnóstica:** permite identificar los conocimientos previos, habilidades y necesidades de los estudiantes antes de iniciar un proceso de enseñanza. Es esencial para diseñar intervenciones ajustadas al contexto.
- **Formativa:** se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca retroalimentar al estudiantado para que comprenda sus avances, dificultades y formas de mejora.
- **Sumativa:** se realiza al final de un proceso y tiene como finalidad certificar logros alcanzados en relación con los objetivos planteados. Aunque necesaria, no debería convertirse en el único criterio de éxito académico y escolar.

El equilibrio entre estas funciones es lo que confiere sentido pedagógico a la evaluación. Una educación centrada únicamente en la función sumativa refuerza la cultura del examen y del control, mientras que una educación que articula una evaluación diagnóstica y formativa promueve aprendizajes profundos y sostenibles.

Reflexiones finales

El análisis del currículum y la evaluación muestra que ambos son arenas de disputa política y pedagógica. En la sociedad del conocimiento, el currículum oficial expresa proyectos de modernización y equidad, mientras que el oculto puede reproducir lógicas de exclusión y competitividad. Las tensiones entre educación obligatoria y postobligatoria revelan la dualidad entre inclusión y selección, cohesión social y diferenciación.

En cuanto a la evaluación, debe entenderse como un proceso formativo sustentado en principios de validez, fiabilidad, objetividad y pertinencia. Es crucial distinguirla de la medición y la calificación, para evitar reduccionismos que desvirtúan su sentido pedagógico. Finalmente, su función diagnóstica, formativa y sumativa debe articularse de manera

equilibrada, de modo que la evaluación deje de ser un instrumento de control y se convierta en un motor de mejora, autorreflexión y aprendizaje significativo.

APUNTE RESUMEN CLASE 9 Y 10. PROCESOS EDUCATIVOS: EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Lectura clave:

- García-Gómez, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>

Tipos y momentos de evaluación: inicial, procesual y final

El recorrido de un proceso formativo puede comprenderse mejor si se lo acompaña con distintas modalidades de evaluación que cumplen funciones diferenciadas. Tradicionalmente, se distinguen tres momentos principales: la evaluación inicial, la procesual y la final.

1. Evaluación inicial

Tiene como propósito diagnosticar el punto de partida del estudiantado. Permite identificar conocimientos previos, intereses, contextos socioculturales y posibles barreras para el aprendizaje. La evaluación inicial se transforma en un recurso para reconocer la diversidad, evitando imponer un punto de partida homogéneo que invisibilice desigualdades. Un diagnóstico justo no se limita a constatar carencias, sino que también visibiliza fortalezas y saberes colectivos.

2. Evaluación procesual o formativa

Acompaña el trayecto de aprendizaje mediante la observación continua y la retroalimentación permanente. Este tipo de evaluación fomenta la autorreflexión y el crecimiento, pues permite detectar logros parciales y áreas de mejora. La evaluación procesual constituye un espacio de diálogo donde la voz del estudiante es valorada y donde la información se utiliza para ajustar la enseñanza, no para sancionar. Se trata de un proceso que empodera al aprendiz como protagonista de su progreso.

3. Evaluación final o sumativa

Resume y certifica los aprendizajes al término de un periodo. Su función técnica es otorgar una calificación y acreditar competencias. Sin embargo, vista críticamente, la evaluación final corre el riesgo de reducirse a un veredicto que clausura posibilidades, sobre todo cuando se limita a exámenes estandarizados que no captan el aprendizaje real. Desde la justicia social, la evaluación final debería concebirse como una oportunidad de reconocimiento y de apertura, capaz de articular la certificación con la orientación para trayectorias futuras.

Estas tres modalidades no son compartimentos estancos, sino momentos que dialogan en un continuum. Su articulación coherente es esencial para garantizar procesos de evaluación equitativos y significativos.

Instrumentos y técnicas de evaluación

Los instrumentos y técnicas de evaluación constituyen la materialidad mediante la cual los procesos se concretan. Su elección no es neutral: cada técnica privilegia determinados saberes y excluye otros. En consecuencia, un enfoque de justicia social exige ampliar y diversificar las herramientas.

- **Pruebas escritas y objetivas**

Aportan ventajas de fiabilidad y comparabilidad, pero tienden a privilegiar la memorización y a invisibilizar habilidades críticas o creativas. Cuando se aplican de manera exclusiva, reproducen inequidades al favorecer a quienes dominan los códigos académicos dominantes.

- **Portafolios y proyectos**

Representan técnicas vinculadas a la **evaluación auténtica**, que permiten al estudiantado demostrar sus competencias en contextos reales y significativos. Estas modalidades son coherentes con la idea de que la evaluación debe reflejar situaciones sociales auténticas y promover la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana.

- **Rúbricas**

Son instrumentos que comunican criterios claros de desempeño. Su uso facilita la autoevaluación y la transparencia. Desde un enfoque de equidad, las rúbricas permiten disminuir la arbitrariedad y brindar a todo el estudiantado las mismas oportunidades de comprender qué se espera de ellas y ellos.

- **Observación y registros anecdóticos**

Resultan valiosos para captar dimensiones actitudinales, socioemocionales o relacionales, que suelen quedar invisibilizadas en pruebas formales. En contextos de diversidad, estas técnicas otorgan legitimidad a aprendizajes no convencionales.

- **Entrevistas, autoevaluaciones y coevaluaciones**

Fortalecen la dimensión dialógica de la evaluación. La retroalimentación es también responsabilidad del estudiantado, quien debe participar activamente en su proceso. La coevaluación permite construir comunidades de aprendizaje en las que los juicios se comparten y se discuten colectivamente.

La clave está en comprender que la pluralidad de técnicas no es un lujo metodológico, sino una condición para la justicia. Una evaluación justa es aquella que reconoce la multiplicidad de formas de aprender y evita imponer un único modo de demostrar el conocimiento.

Ética y justicia en la evaluación

La evaluación no puede desvincularse de la ética. Evaluar es ejercer poder: se decide quién avanza, quién repite, quién merece reconocimiento. En ese sentido, la evaluación debe regirse

por principios de validez, fiabilidad, objetividad y claridad. Sin embargo, estos principios técnicos necesitan articularse con un horizonte de justicia social.

- **Equidad y no discriminación**

La evaluación debe ofrecer oportunidades iguales a todo el estudiantado, sin sesgos ni discriminación. Esto implica diseñar pruebas accesibles, considerar adaptaciones razonables y reconocer la diversidad cultural y lingüística.

- **Validez y pertinencia**

La evaluación solo será útil si mide lo que realmente pretende. Desde una mirada crítica, la validez no se restringe a la adecuación técnica, sino también a la pertinencia cultural: ¿mide la evaluación aquello que importa a las comunidades? ¿Refleja conocimientos socialmente relevantes? ¿Mide realmente lo que he enseñado? El rol del docente es clave, ya que muchas veces, evaluamos conocimientos que no hemos enseñado nosotros (por ejemplo, un “control de lectura” o exigimos un ensayo sin haber enseñado a construirlo).

- **Objetividad y transparencia**

La objetividad no significa negar la subjetividad, sino explicitar criterios claros que reduzcan arbitrariedades. La transparencia se vincula con la posibilidad de que el estudiantado comprenda cómo es evaluado y participe en la construcción de los criterios.

- **Autenticidad y contextualización**

La evaluación debe reflejar contextos reales. Una ética de la evaluación exige respetar los entornos culturales del estudiantado y vincular el aprendizaje con su vida cotidiana, evitando prácticas descontextualizadas que generan exclusión.

- **Dimensión dialógica y emancipadora**

Evaluar con justicia significa transformar la evaluación en un acto dialógico que fomente la autonomía, la autorreflexión y la emancipación. No se trata de reproducir jerarquías, sino de construir conocimiento colectivo en un marco de respeto y reconocimiento.

La función de la calificación y la retroalimentación para el aprendizaje

Una de las tensiones más persistentes en el campo de la evaluación es la relación entre calificación y retroalimentación. Mientras que la calificación responde a una lógica de certificación y control, la retroalimentación apunta a la mejora del aprendizaje.

- **La calificación: necesidad y límites**

La calificación cumple una función social innegable: permite certificar aprendizajes y garantizar estándares. No obstante, cuando se convierte en el centro de la

evaluación, desplaza el sentido pedagógico hacia la competencia y la ansiedad. Numerosos autores han señalado que las notas, por sí solas, tienen escasa capacidad formativa. Es imprescindible cuestionar sistemas de calificación que reproducen desigualdades, premiando la conformidad con normas culturales dominantes.

- **La retroalimentación como motor del aprendizaje**

La retroalimentación es el fundamento esencial de la evaluación. Va más allá de una calificación, pues ayuda a mejorar el aprendizaje, fomenta la autorreflexión y la toma de decisiones informadas. La retroalimentación constante, clara y oportuna se convierte en un derecho pedagógico que permite al estudiantado conocer sus fortalezas y debilidades, así como establecer metas realistas.

- **Retroalimentación motivadora y emancipadora**

La retroalimentación efectiva incrementa la motivación y la autoestima. La retroalimentación no solo debe señalar errores, sino también reconocer logros, promoviendo la motivación intrínseca y la confianza en las propias capacidades. En este sentido, se transforma en una práctica de justicia, pues devuelve dignidad y agencia a quienes suelen ser reducidos a cifras.

- **Interacción dialógica**

La retroalimentación no es unidireccional. Involucra al estudiantado como sujeto activo que interpreta, responde y negocia sentidos. Se trata de una evaluación dialógica y dinámica que potencia la autorregulación. En este marco, el profesorado deja de ser juez para convertirse en mediador y acompañante.

Reflexión final

La evaluación, concebida desde una perspectiva técnica y de justicia social, se transforma en una herramienta de emancipación y equidad. Los tres momentos de evaluación —inicial, procesual y final— ofrecen oportunidades diferenciadas para diagnosticar, acompañar y certificar aprendizajes, siempre que se articulen en coherencia.

Los instrumentos y técnicas de evaluación deben ser variados, auténticos y pertinentes, para reconocer la diversidad de formas de aprender y evitar exclusiones. La ética de la evaluación se fundamenta en la equidad, la transparencia, la pertinencia cultural y la autenticidad, constituyéndose en un acto político que puede reproducir desigualdades o, por el contrario, abrir caminos de justicia.

Finalmente, la calificación cumple una función social, pero la retroalimentación es la verdadera herramienta para el aprendizaje, pues orienta, motiva y empodera al estudiantado en su propio proceso. Evaluar con justicia significa, en definitiva, asumir que cada práctica evaluativa es también una práctica de poder. Como tales, deben ser repensadas críticamente para asegurar que contribuyan no solo a medir, sino sobre todo a transformar, democratizar y dignificar la experiencia educativa.

FICHAS DE APRENDIZAJE CLASE 9 y 10: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Este apunte reúne un conjunto de fichas de aprendizaje sobre instrumentos de evaluación que articulan rigor técnico y un enfoque de justicia educativa. Su finalidad es ofrecer al estudiantado un repertorio claro, aplicable y transferible a los contextos propios de la especialidad de Tecnología, Informática y Procesos Industriales, en la cual, los aprendizajes se expresan en situaciones auténticas: talleres, laboratorios, proyectos de integración, prototipado, seguridad y salud en el trabajo, control de calidad y mejora continua.

Las fichas incluidas —Pruebas escritas y objetivas; Portafolios y proyectos; Rúbricas; Observación y registros anecdóticos; Entrevistas, autoevaluaciones y coevaluaciones— se presentan como guías breves que describen definición, características, pasos de construcción, ventajas, limitaciones, recomendaciones éticas y un ejemplo práctico. Con ello se busca que el estudiantado pueda diseñar, aplicar y justificar cada instrumento, seleccionándolo con criterio según el objetivo de aprendizaje, el momento evaluativo (inicial, procesual o final) y las condiciones reales del aula-taller.

El apunte enfatiza la retroalimentación oportuna, clara y específica como núcleo de la evaluación para el aprendizaje, y promueve decisiones evaluativas transparentes y equitativas: uso de lenguaje inclusivo, criterios compartidos (rúbricas), accesibilidad y reconocimiento de la diversidad de trayectorias. En esta línea, la evaluación auténtica adquiere centralidad: más que “comprobar contenidos”, se trata de evidenciar desempeño competente en situaciones prácticas, o vinculadas con el mundo del trabajo y con problemas reales de la especialidad.

Se invita a utilizar estas fichas como un kit práctico como base para dialogar en equipo docente sobre validez, fiabilidad y pertinencia de los instrumentos seleccionados.

Ficha de Aprendizaje: Pruebas Escritas “Objetivas”

1. Definición

Las pruebas escritas y “objetivas” son instrumentos que presentan ítems con respuestas previamente determinadas como correctas o incorrectas. Su propósito es medir conocimientos y procesos cognitivos de forma estandarizada y con una corrección que evite las arbitrariedades.

2. Características principales

- Estandarización: mismas preguntas y condiciones para todo el grupo
- Respuestas delimitadas: clave de corrección definida con antelación
- Corrección rápida
- Cobertura amplia de contenidos en poco tiempo

3. Tipos de ítems

- Opción múltiple (una correcta entre varias)
- Verdadero/Falso
- Relacionar columnas (emparejamiento)
- Respuesta breve (palabra, número, frase corta)
- Ordenamiento (secuencia lógica)
- Completar espacios (cloze)

4. Pasos para construir una prueba “objetiva”

- Definir los objetivos de aprendizaje y el nivel cognitivo a evaluar
- Seleccionar contenidos clave y elaborar una tabla de especificaciones (blueprint)
- Redactar ítems claros, precisos y sin pistas irrelevantes
- Equilibrar niveles de dificultad (básico, intermedio, avanzado)
- Elaborar la clave y las pautas de corrección
- Revisar, pilotear y ajustar según resultados

5. Calidad técnica (sugerencias)

- Validez: que mida lo que pretende medir
- Fiabilidad: consistencia en resultados
- Análisis de ítems (dificultad y discriminación) tras un pilotaje
- Evitar sesgos culturales y lenguaje confuso

6. Ventajas

- Rapidez en la corrección
- Evita arbitrariedades
- Facilita comparaciones entre grupos o periodos
- Amplia cobertura de contenidos

7. Limitaciones

- Riesgo de centrarse en memorización si no se diseñan bien
- Difícil valorar habilidades prácticas o socioemocionales
- Posibilidad de adivinación en opción múltiple

8. Recomendaciones éticas y de justicia

- Usar lenguaje inclusivo y accesible
- Asegurar accesibilidad y adaptaciones razonables
- Alinear con lo trabajado en clase y comunicar expectativas
- Evitar ítems con sesgos o estereotipos

9. Ejemplo práctico

Ítem de opción múltiple

La capital de España es:

- a) Cáceres
- b) Madrid
- c) Buenos Aires
- d) Paris

Ficha de Aprendizaje: Portafolios y Proyectos

1. Definición

Los portafolios y proyectos son técnicas de evaluación auténtica que permiten al estudiantado recopilar y presentar evidencias de su aprendizaje en contextos significativos.

2. Características principales

- Documentan aprendizajes a lo largo del tiempo
- Reflejan tanto el proceso como el resultado
- Favorecen la creatividad, la reflexión y la autorregulación
- Se vinculan con situaciones sociales y reales

3. Tipos

- Portafolio de evidencias
- Proyecto de investigación
- Proyecto de intervención
- Proyecto integrador

4. Pasos para construir

- Definir el propósito
- Seleccionar criterios de desempeño
- Indicar tipos de evidencias esperadas
- Acompañar con guías y retroalimentación periódica
- Incluir una reflexión final del estudiantado

5. Ventajas

- Permiten evaluar aprendizajes complejos
- Desarrollan pensamiento crítico y creativo
- Conectan la escuela con la vida real
- Favorecen la autonomía y el protagonismo estudiantil

6. Limitaciones

- Requieren mucho tiempo de seguimiento
- Exigen claridad en los criterios de evaluación
- Pueden ser arbitrarios si no se acompañan con rúbricas

7. Recomendaciones éticas y de justicia

- Asegurar condiciones similares para todo el estudiantado
- Valorar los distintos contextos de vida
- Reconocer tanto el esfuerzo como el resultado final

8. Ejemplo práctico

Un portafolio digital con ensayos, infografías y reflexiones personales sobre un curso de didáctica, acompañado de una autoevaluación final.

Ficha de Aprendizaje: Rúbricas

1. Definición

Las rúbricas son instrumentos de evaluación que describen criterios y niveles de desempeño. Orientan tanto la valoración del docente como la autoevaluación del estudiante.

2. Características principales

- Explican claramente qué se espera en cada tarea
- Contienen criterios y descriptores en distintos niveles
- Facilitan la retroalimentación específica
- Disminuyen la arbitrariedad en la evaluación

3. Tipos

- Holísticas: valoran el desempeño global
- Analíticas: desglosan criterios específicos

4. Pasos para construir

- Definir los aprendizajes a evaluar
- Seleccionar criterios claros y relevantes
- Establecer niveles de logro progresivos
- Redactar descriptores comprensibles y observables
- Validar y socializar la rúbrica con el estudiantado

5. Ventajas

- Claridad y transparencia
- Facilitan la autoevaluación y coevaluación
- Guían la mejora continua

6. Limitaciones

- Pueden volverse rígidas si no se usan con flexibilidad
- Requieren tiempo para su diseño

7. Recomendaciones éticas y de justicia

- Redactar criterios con lenguaje inclusivo y accesible
- Evitar sesgos culturales o de género
- Compartir la rúbrica antes de la tarea, no después

8. Ejemplo práctico

Criterio	5	4	3	2	1	0
Asistencia y presencia activa	Asiste regularmente y participa de forma atenta, propositiva y sostenida en las actividades de la asignatura.	Asiste y participa de manera frecuente; pequeñas oscilaciones sin impacto relevante.	Asistencia y participación suficientes, aunque más reactivas que proactivas.	Asistencia irregular o presencia pasiva en la mayoría de las sesiones.	Asistencia muy baja o presencia meramente formal.	No asistió ni participó.
Implicación personal en el aprendizaje	Se implica activamente, muestra interés genuino y busca comprender más allá de lo exigido.	Implicación constante; cumple y profundiza en momentos clave.	Implicación adecuada; cumple con lo esperado sin mayor iniciativa.	Implicación limitada; se activa solo ante exigencias explícitas.	Desinterés manifiesto; mínima implicación.	No se implicó.
Responsabilidad académica	Cumple sistemáticamente tareas, plazos y acuerdos con autonomía y cuidado.	Cumple casi siempre; pequeños descuidos puntuales.	Cumple lo esencial; requiere recordatorios ocasionales.	Incumplimientos reiterados o entregas descuidadas.	Incumplimientos generalizados que afectan su proceso.	No cumplió tareas ni compromisos.
Calidad de las aportaciones	Aporta ideas pertinentes, fundamentadas y conectadas con los contenidos de la asignatura.	Aportaciones claras y relevantes, con fundamentación suficiente.	Aportaciones correctas pero descriptivas o poco elaboradas.	Aportaciones escasas o poco relacionadas con el tema.	Aportaciones irrelevantes o inexistentes.	No realizó aportaciones.
Actitud crítica y reflexiva	Cuestiona, analiza y reflexiona de forma argumentada sobre prácticas, ideas y supuestos.	Actitud reflexiva frecuente; plantea preguntas y matices pertinentes.	Reflexión básica; reconoce ideas clave sin profundizar.	Reflexión limitada; reproduce discursos sin análisis.	Ausencia de reflexión crítica.	No reflexionó.
Respeto y convivencia en el aula	Mantiene una actitud respetuosa, empática y colaborativa con todas las personas.	Trato respetuoso sostenido; gestiona bien desacuerdos.	Trato adecuado con pequeñas tensiones ocasionales.	Actitudes poco cuidadas que afectan el clima.	Actitudes irrespetuosas o disruptivas.	No participó en la convivencia del aula.

Criterio	5	4	3	2	1	0
Trabajo cooperativo (rol individual en el grupo)	Asume un rol activo y responsable; contribuye al equilibrio y buen funcionamiento del grupo.	Rol positivo y constante; responde cuando el grupo lo requiere.	Cumple su rol asignado sin mayor iniciativa.	Rol débil o intermitente; sobrecarga a otras personas.	Dificulta el trabajo grupal por pasividad o conflicto.	No participó en el trabajo grupal.
Autonomía y autorregulación	Organiza su trabajo, gestiona tiempos y ajusta su desempeño sin supervisión.	Autonomía alta con apoyos puntuales.	Autonomía suficiente; necesita orientación ocasional.	Dependencia frecuente del profesorado o del grupo.	Falta de autonomía; no gestiona su proceso.	No gestionó su aprendizaje.
Ética académica y honestidad	Actúa con integridad: reconoce autorías, usa apoyos de forma responsable y transparente.	Conducta ética adecuada con errores menores corregidos.	Conducta ética básica; algunos descuidos por desconocimiento.	Prácticas dudosas que requieren advertencia.	Falta grave de honestidad académica.	No realizó trabajo evaluable.
Autoevaluación y disposición a mejorar	Se autoevalúa con realismo, reconoce límites y ajusta su desempeño de forma sostenida.	Autoevaluación honesta; aplica mejoras cuando se le señala.	Autoevaluación básica; reconoce errores sin cambios claros.	Autoevaluación superficial o defensiva.	Rechaza la autoevaluación o la mejora.	No realizó autoevaluación.

ESCALA DE NOTAS

0-50 PUNTOS - 60% DE EXIGENCIA AL 5,0 - NOTA DE 0 A 10 - INCREMENTO EN 1 PUNTO

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	0.0	10.0	1.7	20.0	3.3	30.0	5.0	40.0	7.5	50.0	10.0
1.0	0.2	11.0	1.8	21.0	3.5	31.0	5.3	41.0	7.8		
2.0	0.3	12.0	2.0	22.0	3.7	32.0	5.5	42.0	8.0		
3.0	0.5	13.0	2.2	23.0	3.8	33.0	5.8	43.0	8.3		
4.0	0.7	14.0	2.3	24.0	4.0	34.0	6.0	44.0	8.5		
5.0	0.8	15.0	2.5	25.0	4.2	35.0	6.3	45.0	8.8		
6.0	1.0	16.0	2.7	26.0	4.3	36.0	6.5	46.0	9.0		
7.0	1.2	17.0	2.8	27.0	4.5	37.0	6.8	47.0	9.3		
8.0	1.3	18.0	3.0	28.0	4.7	38.0	7.0	48.0	9.5		
9.0	1.5	19.0	3.2	29.0	4.8	39.0	7.3	49.0	9.8		

Ficha de Aprendizaje: Observación y Registros Anecdóticos

1. Definición

La observación y los registros anecdóticos son técnicas cualitativas que documentan comportamientos, actitudes y habilidades en contextos naturales.

2. Características principales

- Se basan en la observación directa
- Los registros son narraciones breves, objetivas y descriptivas
- Capturan aprendizajes invisibles en pruebas tradicionales

3. Tipos

- Observación participante
- Observación no participante
- Registros anecdóticos

4. Pasos para construir

- Definir qué se observará
- Establecer un formato de registro
- Observar con atención y claridad
- Redactar el registro inmediatamente después
- Analizar patrones y compartir retroalimentación

5. Ventajas

- Documentan aprendizajes socioemocionales
- Favorecen la comprensión del contexto
- Útiles para la evaluación procesual

6. Limitaciones

- Riesgo de arbitrariedad
- Demandan tiempo y concentración
- Pueden generar sesgos si no hay criterios claros

7. Recomendaciones éticas y de justicia

- Garantizar confidencialidad
- Describir sin juicios de valor
- Evitar observaciones invasivas

8. Ejemplo práctico

Registro anecdótico: Durante el trabajo grupal, María alentó a sus compañeras y compañeros a participar y medió en un conflicto menor.

Ficha de Aprendizaje: Entrevistas, Autoevaluaciones y Coevaluaciones

1. Definición

Son técnicas participativas y dialógicas que implican al estudiantado en la reflexión sobre su aprendizaje.

2. Características principales

- Promueven el protagonismo del estudiantado
- Generan información cualitativa y contextualizada
- Fomentan la corresponsabilidad en el aprendizaje

3. Tipos

- Entrevistas individuales o grupales
- Autoevaluación
- Coevaluación

4. Pasos para construir

- Definir el propósito
- Elaborar guías de preguntas o criterios
- Explicar al estudiantado el proceso
- Facilitar en un ambiente de respeto
- Sistematizar y retroalimentar

5. Ventajas

- Desarrollan la metacognición
- Empoderan al estudiantado
- Fortalecen la confianza y la comunicación

6. Limitaciones

- Requieren tiempo y preparación
- Pueden generar resistencia inicial
- Riesgo de sesgos en la coevaluación

7. Recomendaciones éticas y de justicia

- Cuidar el respeto en las opiniones
- Evitar prácticas punitivas
- Acompañar siempre con orientación docente

8. Ejemplo práctico

Autoevaluación escrita al finalizar un proyecto: Describe tres fortalezas y dos aspectos a mejorar en tu trabajo en equipo.

APUNTE RESUMEN CLASE 11 Y 12. CONTEXTOS EDUCATIVOS: LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y LEGISLACIÓN

Lectura clave:

- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**
Establece la estructura general del sistema educativo español, sus principios, fines, niveles, organización y participación de la comunidad educativa.
- **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE)**
Reforma la LOE para actualizar el sistema educativo en materia de equidad, inclusión, sostenibilidad, competencias y gobernanza democrática.
- **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria**
Desarrolla la LOMLOE en lo relativo al currículo de la ESO, fijando sus objetivos, principios pedagógicos, competencias clave, evaluación y estructura organizativa.
- **Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Andalucía)**
Regula la organización, funcionamiento, órganos de gobierno y autonomía de los IES andaluces, concretando las disposiciones de la LOE y la Ley de Educación de Andalucía.

Nota introductoria

Desde la aprobación de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), ninguna de las leyes posteriores la ha derogado por completo, sino que todas la han modificado parcialmente. La secuencia es la siguiente:

1. LOE (2006)
 - Crea el marco general del sistema educativo español moderno.
 - Define estructura, principios, etapas y competencias del profesorado.
2. LOMCE (2013)
 - Su nombre completo es Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
 - Modifica la LOE, no la deroga.
 - Introduce evaluaciones externas, itinerarios diferenciados y mayor control estatal del currículo.
 - En el texto legal, los artículos modificados sustituyen a los originales de la LOE, pero la ley base sigue siendo la misma.

3. LOMLOE (2020)

- También modifica la LOE, y de hecho reforma o elimina muchos de los cambios introducidos por la LOMCE.
- Devuelve al sistema una orientación más inclusiva, participativa y competencial.

Por tanto, la LOE sigue siendo la “columna vertebral” del sistema educativo español. Cada ley posterior (LOMCE y LOMLOE) ha sido una reforma o actualización de esa misma estructura, no una sustitución total.

Iniciación a la legislación y a la normativa: contexto socio-histórico de algunos aspectos normativos centrales

El desarrollo de la normativa educativa española desde 2006 hasta hoy refleja una transformación profunda del sistema educativo, estrechamente vinculada a los procesos sociales, políticos y económicos del país y a las orientaciones internacionales en materia de derechos, equidad y competencias.

Tras la transición democrática, España consolidó la educación como derecho universal y servicio público con la LOGSE (1990), que amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. En ese marco, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) surge durante un periodo de expansión económica y social, con el propósito de equilibrar calidad y equidad, promover la convivencia democrática y fortalecer la participación de la comunidad educativa. Representa la madurez de un modelo inclusivo y comprensivo que buscaba superar desigualdades históricas y modernizar el sistema de acuerdo con los estándares europeos.

La crisis económica de 2008 y los cambios políticos posteriores dieron paso a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), de corte más centralista y estandarizador, que introdujo evaluaciones externas e itinerarios diferenciados. Su aplicación generó fuerte contestación social y fue considerada regresiva por amplios sectores del profesorado y las comunidades autónomas.

En este contexto, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), aprobada en un escenario postcrisis y en plena agenda 2030 de Naciones Unidas, significó un retorno a la filosofía de la LOE, pero con una visión más contemporánea: igualdad de género, sostenibilidad, inclusión, competencia digital y aprendizaje a lo largo de la vida. También reafirmó la descentralización educativa, la evaluación formativa y la corresponsabilidad docente. El Real Decreto 217/2022, que desarrolla el currículo de la ESO, concreta estos principios en un modelo competencial e interdisciplinario, centrado en el aprendizaje significativo, la educación emocional y el desarrollo de valores democráticos.

Finalmente, en el ámbito autonómico, el Decreto 327/2010 en Andalucía fue pionero al plasmar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, destacando el papel de la dirección y la convivencia como ejes institucionales. En conjunto, este recorrido muestra una evolución desde una escuela centrada en la instrucción hacia una escuela orientada al desarrollo integral de la persona y la ciudadanía democrática, en la que la equidad, la inclusión y la participación se consolidan como pilares del sistema educativo español del siglo XXI.

A continuación, se presenta un resumen de algunos marcos normativos clave para comprender en detalle estos procesos:

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

La LOE constituye el marco general del sistema educativo español contemporáneo. Se inspira en los principios de calidad, equidad, libertad, participación y cohesión social. Su objetivo era garantizar el derecho de todas las personas a una educación que favorezca el desarrollo integral de la personalidad y la formación para una ciudadanía democrática. Establece la estructura del sistema educativo: Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Deportivas, de Idiomas y de Personas Adultas. En el caso de la ESO, define su carácter obligatorio y gratuito, su finalidad formativa e integradora y la posibilidad de diversificación curricular para atender la diversidad del alumnado.

La ley concede una importancia central a la equidad, mediante medidas de compensación educativa y atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo. Reafirma la autonomía de los centros, la participación de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar y el Claustro, y la relevancia de la función docente como pilar del sistema. Introduce la cultura de la evaluación y rendición de cuentas, tanto de los aprendizajes como del propio sistema educativo, e institucionaliza la formación continua del profesorado. En definitiva, la LOE configura un modelo integrador, centrado en la inclusión, la convivencia democrática y el aprendizaje a lo largo de la vida. Tras la crisis de 2008, la LOMCE (2013) introdujo un modelo más centralizado y estandarizado, con evaluaciones externas e itinerarios diferenciados, generando una amplia oposición social por considerarse un retroceso en equidad y participación.

2. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la LOE (LOMLOE)

La LOMLOE actualiza y sustituye a la LOMCE, recuperando el espíritu inclusivo y democrático de la LOE. Su propósito es modernizar el sistema educativo y adaptarlo a los desafíos del siglo XXI: la equidad, la sostenibilidad, la digitalización y la educación en valores. Reafirma la educación como derecho social básico y servicio público, ampliando el enfoque hacia la infancia, la igualdad de género, la educación afectivo-sexual y la diversidad. Introduce el principio de aprendizaje competencial, la educación emocional, la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Reconfigura la gobernanza del sistema, reforzando la autonomía pedagógica de los centros y la participación democrática, y limita la segregación

educativa o itinerarios tempranos. Sustituye las pruebas externas finales por evaluaciones diagnósticas formativas y promueve una evaluación colegiada del profesorado.

Para la educación secundaria, impulsa metodologías activas, proyectos interdisciplinarios, y una orientación personalizada del alumnado, destacando la función tutorial. Asimismo, consolida la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades como ejes vertebradores.

3. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO

Este Real Decreto desarrolla la LOMLOE en el ámbito específico de la Educación Secundaria Obligatoria. Define la organización de la etapa, sus fines, principios pedagógicos y el currículo básico de carácter competencial. Establece que la ESO tiene carácter obligatorio y gratuito entre los 12 y 16 años, pudiendo ampliarse hasta los 18 en casos excepcionales. Su finalidad es garantizar la formación integral del alumnado en los aspectos humanístico, científico, tecnológico, artístico y motor, preparándolo para estudios posteriores, la vida laboral y la ciudadanía democrática. El texto consolida un modelo por competencias, distinguiendo entre competencias clave (alineadas con la UE), específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje. La enseñanza se centra en aprendizajes significativos, transversales y contextualizados.

La evaluación se define como formativa, continua y global, priorizando la adquisición de competencias sobre la mera calificación numérica. La repetición se considera excepcional. Se regulan los programas de diversificación curricular y los ciclos formativos de grado básico como vías inclusivas hacia la titulación. Entre los valores transversales destacan la igualdad de género, la educación para la paz, la salud, la sostenibilidad ambiental y la educación cívica y ética. Se otorga especial relevancia a la tutoría y a la orientación educativa y profesional, con enfoque de equidad e inclusión. Este decreto representa la concreción práctica de la LOMLOE, orientando el trabajo docente hacia un modelo educativo más flexible, personalizado y centrado en el desarrollo de competencias.

4. Decreto 327/2010, de 13 de julio, Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Andalucía)

Este reglamento establece la organización y funcionamiento de los IES andaluces, desarrollando las competencias autonómicas derivadas de la LOE y la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007). Su objetivo es dotar a los institutos de un marco de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, ligado a la responsabilidad y la rendición de cuentas. Reconfigura la estructura interna mediante el Plan de Centro, que integra el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión. Refuerza el liderazgo pedagógico de la dirección, la coordinación docente a través de departamentos y áreas de competencias, y la colaboración entre equipos. Introduce medidas de protección y apoyo al profesorado, incluyendo asistencia jurídica y psicológica y la presunción de veracidad en el ejercicio de sus funciones.

El reglamento promueve la evaluación y la innovación educativa, el uso de las TIC, la prevención de riesgos laborales y la educación en seguridad y salud como parte del proyecto institucional. Subraya la necesidad de fomentar el trabajo en equipo, la participación de las familias y la convivencia escolar. En suma, este decreto concreta la autonomía de los centros desde una perspectiva andaluza, orientada a la mejora continua, la equidad y la calidad educativa desde la gestión colegiada y democrática.

A modo de reflexión

El conjunto de esta normativa conforma un sistema educativo descentralizado, inclusivo y democrático, en el que el Estado fija los principios básicos y las comunidades autónomas desarrollan su concreción organizativa y curricular. Su finalidad última es garantizar una educación equitativa y de calidad para todos, capaz de formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la convivencia, la igualdad y la sostenibilidad. El profesorado de secundaria, dentro de este marco, asume un papel clave como agente de transformación: debe promover el aprendizaje competencial, la atención a la diversidad, la educación en valores y el trabajo colaborativo, integrando la autonomía profesional con la responsabilidad social. En conjunto, esta legislación refleja la voluntad de articular una escuela pública moderna, participativa y comprometida con los desafíos humanos, sociales y éticos del siglo XXI.

Dimensión disciplinar y pedagógica en el marco normativo español en educación

La dimensión disciplinar y pedagógica del marco normativo español en educación se configura como un equilibrio entre el dominio del conocimiento científico y la capacidad de enseñarlo de manera significativa, inclusiva y crítica. En el plano disciplinar, la normativa —especialmente la LOE, la LOMLOE y el Real Decreto 217/2022— reconoce la importancia de que el profesorado de secundaria posea una sólida formación en su área de especialidad. Sin embargo, este saber disciplinar no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar competencias clave que integren conocimientos, habilidades y actitudes. El currículo se estructura por saberes básicos, que permiten al alumnado conectar los contenidos con la realidad social, la sostenibilidad y los retos del siglo XXI.

En el plano pedagógico, la legislación impulsa una transformación más profunda: el paso de la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos hacia un modelo competencial, activo y reflexivo. Las leyes y decretos promueven metodologías que favorecen la autonomía, la cooperación, la educación emocional, la perspectiva de género y la atención a la diversidad. La práctica docente se entiende como un proceso de acompañamiento, orientación y construcción colectiva del conocimiento, donde la evaluación formativa sustituye el enfoque sancionador por uno de mejora continua.

Así, la conjunción entre ambas dimensiones otorga al profesorado un papel estratégico: ser experto/a en su disciplina y mediador pedagógico, capaz de articular los saberes científicos con la formación ética, cívica y social del alumnado.

APUNTE RESUMEN CLASE 13 Y 14. CONTEXTOS EDUCATIVOS: LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y LEGISLACIÓN

Lectura clave:

- Prólogo. Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2023). Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa. Octaedro.
- Ficha: Personas clave de un centro educativo
- Estructura y organización del sistema educativo

La estructura del sistema y su reflejo en los centros

El sistema educativo español se organiza en etapas que abarcan desde la educación infantil (0-6 años) hasta la universidad, pasando por primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de régimen especial. Esta estructura determina los tipos de centros: escuelas infantiles, colegios de educación infantil y primaria (CEIP), institutos de educación secundaria (IES), centros de formación profesional, entre otros.

Cada centro responde a una titularidad (pública, privada o concertada), y su funcionamiento se articula con arreglo a tres documentos clave: el proyecto educativo de centro (PEC), que define la identidad pedagógica; el reglamento de organización y funcionamiento (ROF), que establece normas internas; y el plan de convivencia, que busca garantizar un clima inclusivo. Estos documentos, obligatorios, son expresión de la autonomía pedagógica y organizativa reconocida a los centros por la LOE-LOMLOE.

Sin embargo, esta autonomía convive con un fuerte marco regulador. La estructura escolar define órganos de gobierno unipersonales (dirección, jefaturas de estudios, secretaría) y colegiados (consejo escolar, claustro de profesorado). En los centros públicos, la elección de la dirección se realiza por concurso de méritos, pero el consejo escolar desempeña un papel relevante como órgano de participación de familias, profesorado, alumnado y personal de administración y servicios.

Esta organización debería leerse no solo como un mecanismo de gestión, sino como un espacio para el ejercicio de la democracia escolar, en la cual, la participación no se limite a lo formal, sino que sea efectiva y transformadora.

Arquitectura del sistema educativo español

En España, la Constitución de 1978 establece que la educación es un derecho fundamental (art. 27), y la administración educativa se reparte entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA).

El Estado (a través del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes) define la estructura general del sistema educativo, la normativa básica (LOE/LOMLOE), los títulos oficiales y las condiciones mínimas para garantizar la igualdad en todo el país.

Las comunidades autónomas gestionan directamente la educación en su territorio. Esto significa que tienen competencias en: organizar la red de centros públicos, contratar y gestionar al profesorado, adaptar los currículos estatales (pueden añadir contenidos propios, como historia o lengua de la comunidad), financiar los centros y becas autonómicas, y supervisar la inspección educativa.

En la práctica, esto implica que, aunque el estudiantado de toda España asiste a las mismas etapas (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP...), puede haber diferencias curriculares, lingüísticas y organizativas entre comunidades.

Por su parte, la inspección educativa es un cuerpo de funcionarios especializados que tiene como misión supervisar, evaluar y asesorar a los centros escolares y al profesorado. Dependen orgánica y funcionalmente de la Consejería de educación de cada comunidad autónoma; son quienes se aseguran de que la educación funcione según la ley, que se cumplan los derechos del alumnado y que los centros mejoren su calidad. Entre sus funciones principales, según la normativa vigente (LOE-LOMLOE y desarrollos autonómicos), la inspección educativa se encarga de: **Supervisar:** comprobar que los centros cumplen la normativa (currículo, organización, convivencia, atención a la diversidad...), **Asesorar y orientar:** ayudar a equipos directivos y profesorado a mejorar sus prácticas; **Evaluar:** valorar el funcionamiento de los centros, la práctica docente y los resultados académicos; **Velar por los derechos:** garantizar que el alumnado reciba una educación de calidad, inclusiva y equitativa; atender quejas o reclamaciones de familias y profesorado; **Informar a la administración:** trasladar a la Consejería de Educación los problemas o necesidades detectadas.

Si bien a nivel estatal existe un marco común, cada comunidad autónoma organiza su propio cuerpo de inspectores. En Andalucía, la Inspección Educativa de la Junta de Andalucía depende de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Se estructura en delegaciones territoriales (una en cada provincia) y equipos que visitan periódicamente los centros. En la práctica, el inspector o inspectora educativa visita los centros periódicamente, revisa documentos como el proyecto educativo o el plan de convivencia, asiste a reuniones, puede observar clases, y también atiende a familias o docentes que planteen quejas o dudas.

La organización de los centros en Andalucía

En Andalucía, la competencia educativa la asume la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Sus funciones principales son: gestionar la red de colegios e institutos públicos andaluces; convocar oposiciones para maestros/as y profesores/as; adaptar los currículos: por ejemplo, añadir contenidos sobre cultura e historia andaluza, o reforzar la enseñanza del andaluz como modalidad lingüística; establecer becas y ayudas específicas de la comunidad (como la beca 6000 o la beca Adriano); coordinar los programas de convivencia escolar, innovación y digitalización en los centros.

Además, Andalucía cuenta con su propio portal educativo (Junta de Andalucía – Séneca/iPasen), que conecta familias, profesorado y alumnado en la gestión académica diaria.

Personas clave y relaciones de poder

La ficha elaborada por el Ministerio de Educación para familias migrantes identifica a las personas clave en un centro: el director o directora, el jefe o jefa de estudios, el profesorado tutor y el personal de apoyo educativo.

Más allá de su rol administrativo, estos cargos encarnan relaciones de poder que configuran la vida escolar. Por ejemplo, la dirección concentra competencias en la gestión económica y pedagógica, mientras que las jefaturas de estudios organizan la vida académica y disciplinaria. El profesorado tutor actúa como mediador entre el alumnado, las familias y el centro, ocupando un lugar estratégico en la construcción de confianza y acompañamiento.

El desafío es que estas funciones no se conviertan en meros mecanismos de control, sino en oportunidades para generar vínculos inclusivos. Desde una mirada crítica, la organización del centro no debe reproducir jerarquías que invisibilicen la voz del alumnado o las familias en situación de vulnerabilidad. Como recuerda el prólogo del libro “Escuela y transformación social”, la organización educativa está atravesada por narrativas que configuran identidades escolares, y la justicia se expresa en la posibilidad de escuchar esas voces múltiples.

El ingreso a trabajar en los centros

En Andalucía, como en el resto de España, el profesorado que trabaja en centros públicos (es decir, financiados y gestionados por la administración) acceden a su puesto a través de un sistema de oposición y concurso público. Estas suelen ser muy competitivas, con un sistema transparente de pruebas y méritos. Una vez “dentro”, su plaza es estable, porque son funcionarios de carrera, pero antes de llegar a ello, pueden pasar varios años trabajando en el sistema.

Requisitos generales

- Tener nacionalidad española o de la UE.
- Poseer la titulación correspondiente: Para ser maestro/a (Infantil y Primaria): Grado en Maestro/a de Educación Infantil o Primaria (antes Magisterio). Para ser profesor/a de Secundaria, Bachillerato o FP: Grado/Licenciatura/Ingeniería más el Máster en Profesorado (antiguo CAP).

Proceso selectivo: Oposición + Concurso

El sistema es de concurso-oposición y se convoca periódicamente por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

Fase de oposición:

- Consiste en pruebas eliminatorias.

- Incluye un tema teórico (sorteado de un temario oficial), un supuesto práctico y la presentación y defensa de una programación didáctica junto a una unidad didáctica.

Fase de concurso:

- Se valoran méritos previos (experiencia docente, formación académica, cursos homologados, publicaciones, idiomas...).
- La nota final se obtiene combinando ambas fases.

Lista de interinos y nombramiento como funcionario

Quienes no obtienen plaza fija pueden quedar en la bolsa de interinos. Con esto, la Consejería puede llamarlos para cubrir bajas o vacantes temporales. La experiencia como interino puntúa como mérito para futuras oposiciones.

Quien aprueba obtiene primero la condición de funcionario en prácticas (un curso escolar con tutoría y evaluación). Si la supera, pasa a ser funcionario de carrera con plaza fija en la enseñanza pública. Inicialmente pueden obtener destino en cualquier provincia andaluza según las vacantes. Luego, a través de concursos de traslados, el profesorado puede pedir plazas más cercanas a su residencia o de su preferencia.

¿Qué diferencias hay con los centros concertados y completamente privados?

Un centro concertado es de titularidad privada (pertenece a una persona o institución, muchas veces órdenes religiosas o fundaciones), pero recibe financiación pública para cubrir la enseñanza obligatoria (Infantil 2º ciclo, Primaria y ESO, a veces Bachillerato). Eso significa que las familias no pagan matrícula (aunque muchas veces sí aportan “cuotas voluntarias”).

En estos centros no existe oposición como en los públicos. Los propietarios o titulares del centro son quienes contratan directamente al profesorado. El proceso es más parecido al ámbito privado: entrevistas, currículum, referencias, afinidad con el ideario del centro.

El profesorado de la parte concertada cobra su salario de fondos públicos, igual que en los públicos (según el convenio). Pero sus condiciones laborales se rigen por el Convenio Colectivo de Enseñanza Concertada, no por el Estatuto de los Funcionarios. Esto significa que no son funcionarios, sino trabajadores contratados por el centro, por lo que eventualmente podrían ser despedidos (con indemnización) o no ver renovado su contrato, algo que no ocurre en los centros públicos una vez obtenida la plaza fija.

Finalmente, en los centros privados “puros”, todo el coste (sueldos incluidos) se financia con dinero de las familias. En los concertados, aunque la contratación la hace el titular privado, los sueldos los paga el Estado a través del concierto.

Organización pedagógica y convivencia

La organización de un centro educativo no se limita a su estructura jerárquica; incluye también la forma de articular la enseñanza, la atención a la diversidad y la gestión de la convivencia. La LOMLOE insiste en garantizar apoyos y medidas compensatorias para alumnado con necesidades específicas, así como en reforzar el papel del plan de convivencia. En este sentido, cada centro ha de desarrollar mecanismos de prevención y actuación frente al acoso y la violencia escolar, asegurando la protección de los derechos del alumnado.

Desde una perspectiva de justicia social, la convivencia no puede ser reducida a disciplina o sanción, sino que debe orientarse a la construcción de comunidades educativas democráticas. La organización del centro ha de abrirse a la participación del alumnado en la toma de decisiones, reconocer la diversidad cultural y lingüística, y promover pedagogías inclusivas. Solo así la escuela puede convertirse en un espacio de emancipación, y no en un mero dispositivo de control social.

Hacia una organización transformadora

Los centros educativos españoles enfrentan hoy un doble reto: cumplir con un marco legal y burocrático complejo, y responder a una sociedad marcada por la desigualdad, la migración y la globalización digital. Para afrontar este desafío, resulta útil la propuesta de pensar la organización desde la disrupción y la complejidad. Esto implica cuestionar las prácticas que generan exclusión, revisar críticamente la evaluación como mecanismo de clasificación, y abrir espacios de participación real que fortalezcan el sentido comunitario.

En este marco, la autonomía de los centros debería concebirse no solo como una descentralización administrativa, sino como la posibilidad de generar proyectos educativos contextualizados, sensibles a la realidad social de su alumnado y comprometidos con la justicia social. Un centro educativo no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un lugar donde se tejen identidades, se ejercen derechos y se disputan proyectos de sociedad.

Reflexiones finales

La organización de un centro educativo en España combina elementos estructurales — definidos por la LOE-LOMLOE y por la arquitectura administrativa del sistema— con dimensiones políticas, culturales y sociales que exceden lo normativo. Desde una mirada crítica, se trata de repensar la organización no solo como gestión eficaz, sino como construcción colectiva de comunidad.

En tiempos de neoliberalismo y burocratización, recuperar el carácter democrático y emancipador de la escuela exige apostar por una organización inclusiva, participativa y sensible a la diversidad. Solo así los centros podrán ser, en palabras de Cortés-González et al. (2023), espacios de transformación social que resistan la “docilidad productiva” y se abran a nuevas formas de pensar y vivir la educación.

FICHA: Personas clave en un centro educativo

<p>Director/a</p> <p>Es un profesor/a del centro educativo y responsable de su organización. Es una persona cercana y accesible a familias y alumnos. Coordina a un grupo de personas que forma el equipo directivo del centro, integrado por la jefatura de estudios y la secretaria académica.</p>	<p>Orientador/a</p> <p>Tiene formación psicopedagógica y es la persona experta en atención a la diversidad, coordinación de tutores, orientación académica y profesional, etc. Junto a la jefatura de estudios, se ocupa del programa de bienvenida de los nuevos alumnos y explica los recursos que se ofrecen al alumnado y a sus familias.</p>	<p>Tutor/a</p> <p>Tiene una relación muy cercana con el alumnado y con las familias. Cada estudiante cuenta con un tutor o tutora. Es quien facilita la integración de los nuevos estudiantes en clase y hace de intermediario con el resto de profesores.</p>
<p>Profesor/a</p> <p>Cada estudiante, según su edad y curso, tendrá uno o dos profesores (en Educación Infantil) o hasta diez (en Educación Secundaria). Cada profesor/a imparte su materia o materias. Todos los profesores que dan clase a un estudiante están coordinados por el tutor de la clase.</p>	<p>AMPA</p> <p>Es la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPA) y suele haber una por cada centro. Algunas organizan actividades y servicios fuera del horario escolar, como distintas actividades extraescolares o, en algún caso, hasta el comedor. También ayudan con la gestión de trámites (conseguir libros de texto o pedir una beca).</p>	<p>Delegado de clase</p> <p>En cada clase y con su tutor o tutora, los estudiantes eligen a uno de sus compañeros en representación de todos ante el profesorado. Esta figura tiene más relevancia en los cursos de ESO y Bachillerato.</p>
<p>Consejo Escolar</p> <p>Es el órgano directivo colegiado más importante del centro. En él están representados familias, alumnado, profesores, personal de administración y servicios y dirección del centro. Los representantes de las familias en el Consejo Escolar pueden aportar también una información valiosa a las familias que se integran en un nuevo centro.</p>		

Información obtenida de página web “Lo que necesitas saber sobre el sistema educativo en España” dirigida a personas en situación migratoria desde Ucrania del Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes. Ver: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/atencion-educativa-ucranianos/sistemas-educativos.html>

APUNTE RESUMEN CLASE 15, 16 y 17. PROCESOS EDUCATIVOS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Lectura clave:

- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: OEI y FUHEM.

Atención a la diversidad versus educación inclusiva

La noción de atención a la diversidad ha sido, en muchos contextos, el primer paso en la búsqueda de respuestas educativas que reconozcan la diferencia entre el estudiantado. Sin embargo, esta mirada suele estar vinculada a un paradigma compensatorio: se atiende a quienes presentan necesidades especiales, dificultades de aprendizaje o contextos de vulnerabilidad, ofreciendo medidas específicas y, en ocasiones, segregadas. De este modo, la diversidad es comprendida como un “problema” que requiere respuestas adicionales, muchas veces ancladas en prácticas de etiquetaje, diagnóstico o adaptación curricular individualizada.

Frente a ello, la **educación inclusiva** propone un cambio epistemológico y político. En lugar de situar la diferencia como excepción, la concibe como condición inherente de todo proceso educativo. Según la Guía para la Educación Inclusiva, la inclusión no se reduce a un sector del alumnado ni a medidas compensatorias, sino que implica transformar culturas, políticas y prácticas escolares para que todos y todas participen en condiciones de igualdad. La inclusión, en este sentido, trasciende la mera integración: no busca incorporar a quienes están “fuera” en estructuras inalteradas, sino redefinir las estructuras mismas para reconocer la diversidad como constitutiva.

Desde un enfoque emancipador, esta diferencia es fundamental. Mientras la atención a la diversidad puede perpetuar lógicas de subordinación al mantener intactos los marcos de poder que producen la **diferencia como déficit**, la educación inclusiva supone una praxis política orientada a la justicia social, en la cual, el derecho a la educación se convierte en derecho a la participación plena en la comunidad educativa.

Marcos teóricos sobre integración e inclusión educativa

Históricamente, los marcos de la integración educativa se desarrollaron en las décadas finales del siglo XX como una respuesta a la segregación institucional de estudiantes con discapacidad. La integración significó que este estudiantado pudiera asistir a escuelas comunes, pero bajo la condición de adaptarse a las reglas y currículos ya establecidos. Su carácter fue **asimilacionista**: se incorporaba a quienes eran diferentes, sin alterar sustancialmente el modo de funcionamiento del sistema escolar.

Por el contrario, los marcos de la inclusión educativa emergen con fuerza a partir de la década de 1990, especialmente con el impulso de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y con propuestas posteriores como el Index for Inclusion. La inclusión se concibe como un proceso inacabado, centrado en valores como equidad, participación democrática, respeto a la diversidad y no discriminación. Booth y Ainscow (2015) subrayan que la inclusión implica poner en acción estos valores, cuestionando tanto las estructuras internas de la escuela como su relación con la comunidad y el entorno social.

El marco teórico de la inclusión es, por tanto, crítico y transformador. Supone comprender la educación no solo como transmisión de saberes, sino como espacio político de producción de subjetividades y de disputa por el poder cultural. En esta línea, la inclusión se articula con perspectivas de justicia social y pedagogías críticas (siguiendo a Paulo Freire o Henry Giroux), que enfatizan la educación como práctica de libertad.

Medidas generales y específicas versus la diversidad como norma

Las respuestas educativas a la diversidad han oscilado entre dos polos. Por un lado, las medidas generales, que buscan asegurar **un marco común de acceso** (currículos flexibles, metodologías activas, evaluación diferenciada). Por otro, las medidas específicas, que incluyen **apoyos individuales**, recursos especializados o adaptaciones para estudiantes con necesidades concretas. Ambas dimensiones son necesarias, pero el riesgo radica en que las medidas específicas se transformen en circuitos paralelos que perpetúen la exclusión simbólica.

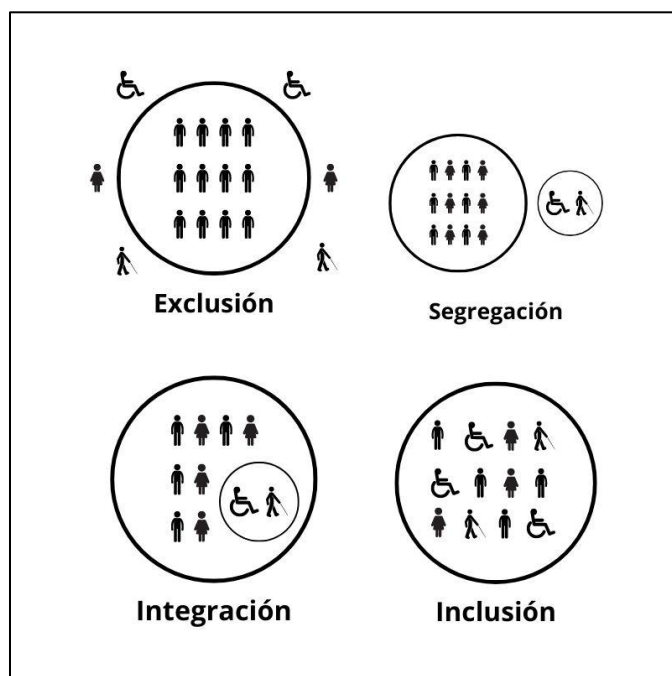
La perspectiva inclusiva plantea un cambio radical: reconocer la diversidad como norma. Esto significa que las diferencias —de género, origen étnico, condición socioeconómica, capacidades, orientaciones sexuales o identidades culturales— no deben ser vistas como desviaciones de un estándar homogéneo, sino como el punto de partida para organizar políticas y prácticas educativas. En este sentido, el Index for Inclusion propone políticas inclusivas que trascienden las adaptaciones puntuales: coordinación de todos los apoyos, reducción de la exclusión disciplinaria, accesibilidad universal, eliminación del bullying y organización equitativa de los grupos de aprendizaje.

Entender la diversidad como norma transforma el sentido de las medidas. Ya no se trata de ofrecer recursos para quienes “necesitan más”, sino de generar entornos pedagógicos donde todo el estudiantado pueda aprender, participar y ser reconocidos. Es un cambio de paradigma desde la educación basada en la excepción hacia una educación fundada en la universalidad de los derechos.

Diversidad como categoría social: poder, segregación, exclusión e inclusión educativa

La diversidad no es solo una categoría pedagógica, sino una categoría social y política, atravesada por relaciones de poder. Las escuelas son espacios donde se reproducen desigualdades estructurales vinculadas a clase social, género, etnicidad, discapacidad, orientación sexual o condición migratoria. Estas diferencias no son neutrales: se configuran en sistemas de exclusión, segregación y discriminación.

El documento señala que las prácticas escolares que “responden a la diversidad” mediante selección o etiquetaje producen jerarquías internas, afectando los logros y las autoexpectativas del alumnado. La exclusión, por tanto, no es un fenómeno natural, sino una construcción social sostenida por discursos que legitiman la desigualdad. El racismo, el sexismo, el capacitismo y otras formas de opresión se manifiestan en el currículo oculto, en las interacciones y en las políticas escolares.



Exclusión: ciertas/os estudiantes quedan fuera del sistema educativo (no acceden a la escuela o son expulsados de ella).

Segregación: el estudiantado participa en la educación, pero separada/os en espacios o programas especiales (por ejemplo, escuelas especiales o aulas diferenciadas).

Integración: el estudiantado “diferente” está dentro de la escuela común, pero debe adaptarse al sistema existente, con apoyos puntuales.

“
”
Inclusión: la escuela se transforma para garantizar la participación y el aprendizaje de todas y todos, valorando la diversidad como algo constitutivo y positivo.

Desde un enfoque de justicia social, la inclusión educativa debe enfrentarse a estas lógicas de poder. No basta con reconocer la diversidad: es necesario politizarla, visibilizando cómo se intersecta con sistemas de dominación. La inclusión, en este sentido, se convierte en un proyecto emancipador: transformar la escuela en un espacio que cuestione la segregación y genere prácticas de reconocimiento y redistribución. Como señala el Index, la inclusión no es una moda educativa, sino una apuesta ética y política que articula valores de equidad, democracia y sostenibilidad.

El papel de la escuela en la reproducción o transformación de desigualdades y sus marcadores de diferencia

La escuela es un espacio ambivalente: puede ser tanto un dispositivo de reproducción de desigualdades como un escenario de transformación social. La institución escolar ha sido históricamente un mecanismo de reproducción cultural, donde los grupos dominantes imponen sus códigos simbólicos y capitales culturales como universales, invisibilizando y desvalorizando los saberes de los sectores subalternos. Esta dinámica genera un círculo vicioso en el que las desigualdades estructurales de clase, género, etnicidad o discapacidad se reproducen en los resultados escolares, legitimando la idea de mérito individual y ocultando la dimensión estructural de la exclusión.

Los marcadores de diferencia que atraviesan la vida escolar —clase social, origen migrante, lengua, género, diversidad sexual, raza, discapacidad— no son neutrales. Funcionan como criterios de jerarquización que condicionan el acceso, la permanencia y el éxito educativo. Así, mientras ciertos estudiantes encuentran en la escuela un espacio de reconocimiento y validación, otros se enfrentan a mecanismos de exclusión, desde las bajas expectativas docentes hasta la segregación en programas diferenciados. La Guía para la Educación Inclusiva enfatiza que las prácticas que etiquetan o agrupan de manera selectiva refuerzan las jerarquías internas y reducen las posibilidades de participación plena.

Sin embargo, la escuela no es únicamente un aparato de reproducción: también puede constituirse en un espacio de resistencia y transformación. Inspirada en la pedagogía crítica, la educación inclusiva abre la posibilidad de disputar los significados dominantes y promover nuevas formas de relación social. Cuando la escuela reconoce la diversidad como constitutiva y cuestiona activamente las desigualdades, se convierte en un lugar de emancipación. Ello implica reconfigurar el currículo, valorar los saberes comunitarios, promover la participación democrática y abrir espacios de diálogo intercultural. La escuela, en este horizonte, no reproduce el orden social existente, sino que lo desafía y lo transforma, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

Neurodivergencia y justicia educativa

Uno de los desafíos más urgentes en la actualidad es el reconocimiento de la neurodivergencia dentro de la educación inclusiva. El término se refiere a la diversidad neurológica de las personas —autismo, TDAH, dislexia, altas capacidades, entre otros— entendida no como déficit sino como variación natural de la condición humana.

Desde un enfoque biomédico tradicional, las neurodivergencias han sido objeto de diagnóstico, categorización y tratamiento, reforzando un paradigma deficitario que busca “normalizar” a quienes se apartan del estándar.

La educación inclusiva, desde una perspectiva de justicia social, cuestiona esta mirada patologizante. La neurodivergencia debe ser reconocida como parte de la diversidad humana, lo que exige transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también los marcos culturales que definen qué se considera “normalidad”. Reconocer la neurodivergencia implica desplazar la responsabilidad del individuo hacia la institución educativa: no es el estudiantado quienes deben adaptarse a la escuela, sino la escuela la que debe reorganizarse para responder a todas las formas de aprender, sentir y estar en el mundo.

En este sentido, la justicia educativa demanda la construcción de ambientes accesibles, flexibles y respetuosos, en los que se validen distintas formas de comunicación, interacción y expresión. Esto no se limita a las adaptaciones curriculares, sino que requiere cambios profundos en la cultura escolar: formación docente en diversidad neurológica, participación activa de las familias y de las propias personas neurodivergentes, y políticas educativas que garanticen recursos y apoyos sin caer en la segregación.

La neurodivergencia, leída desde la inclusión crítica, interpela directamente las lógicas de poder que determinan qué cuerpos y qué mentes son aceptados como legítimos en la escuela. Avanzar hacia una justicia educativa significa dismantlar el capacitismo, promover una pedagogía que celebre la diferencia y reconocer que la variabilidad neurológica es, en sí misma, una riqueza para la comunidad educativa. La inclusión de la neurodivergencia no es un favor ni una concesión, sino un derecho humano inalienable y una condición necesaria para la democracia escolar.

Reflexiones finales

La comparación entre la atención a la diversidad y la educación inclusiva mostró que, mientras la primera tiende a centrarse en respuestas compensatorias, la segunda asume la diversidad como principio fundante de la escuela y como horizonte de transformación estructural.

Los marcos teóricos sobre integración e inclusión educativa refuerzan esta idea: la integración, de carácter asimilacionista, buscaba incorporar a estudiantes diferentes en un sistema sin cuestionarlo, mientras que la inclusión plantea un proceso inacabado, abierto a la crítica, que pone en el centro valores de equidad, participación y democracia. En este sentido, la inclusión se conecta estrechamente con las pedagogías críticas y emancipadoras, que entienden la educación como una práctica de libertad.

La educación inclusiva no es una meta alcanzable de una vez y para siempre, sino un camino en permanente construcción, sustentado en valores de equidad, respeto, participación y democracia. Se trata de repensar radicalmente el sentido de la escuela: pasar de un dispositivo que reproduce desigualdades a una institución capaz de contribuir a la justicia social y a la transformación de la sociedad. En este horizonte, la inclusión no es un adorno discursivo, sino la condición indispensable para una educación emancipadora, transformadora y profundamente humana.

FICHA DE APRENDIZAJE CLASE 15, 16, 17. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Ver Tabla 1) es un enfoque pedagógico que busca garantizar que todo el estudiantado pueda acceder, participar y progresar en el proceso educativo, considerando la diversidad como una condición natural del aula.

Se basa en tres principios: ofrecer múltiples formas de representación para presentar la información de distintas maneras, múltiples formas de acción y expresión para que el alumnado pueda demostrar lo aprendido según sus fortalezas, y múltiples formas de implicación que fomenten la motivación, la autonomía y el compromiso.

De este modo, el DUA no se centra en adaptar la enseñanza a casos individuales, sino en diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje flexibles, accesibles y equitativas, contribuyendo a la construcción de una educación inclusiva.

Tabla 1

Resumen del DUA

Aspecto	Descripción
Definición	Enfoque pedagógico que busca diseñar desde el inicio entornos de aprendizaje accesibles y flexibles, de modo que todos los estudiantes puedan participar y aprender sin necesidad de adaptaciones posteriores.
Principio 1: Múltiples formas de representación	Ofrecer la información de diversas maneras (visual, auditiva, kinestésica, simbólica) para que todos accedan a los contenidos.
Principio 2: Múltiples formas de acción y expresión	Permitir que los estudiantes demuestren lo aprendido de diferentes formas (oral, escrita, artística, digital, práctica).
Principio 3: Múltiples formas de implicación	Motivar y comprometer al alumnado a través de distintas estrategias, reconociendo intereses, culturas y formas de participación diversas.
Objetivo central	Reducir las barreras al aprendizaje y promover la participación plena y equitativa de todos los estudiantes.
Relación con la inclusión	Transforma la enseñanza al asumir que la diversidad es la norma, no la excepción, y evita que se requieran apoyos “extra” posteriores.

EJEMPLO. Tema: Energías renovables y no renovables

Principio DUA	Ejemplo en la clase
1. Múltiples formas de representación	<ul style="list-style-type: none">- El profesor presenta el tema con un video sobre tipos de energías.- Se utilizan infografías comparativas (ventajas y desventajas).- Se ofrece un texto breve con glosario visual de conceptos clave.- El estudiantado puede acceder a una simulación interactiva online sobre producción energética.
2. Múltiples formas de acción y expresión	<p>El estudiantado puede elegir entre:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Crear una maqueta sencilla (ej. molino de viento o panel solar con materiales reciclados).b) Elaborar una presentación digital comparando fuentes de energía.c) Grabar un podcast explicando cuál consideran más sostenible y por qué.
3. Múltiples formas de implicación	<ul style="list-style-type: none">- Se forman grupos según intereses (quienes prefieren lo manual, lo digital o lo comunicativo).- Se debate en clase sobre el impacto ambiental de las energías no renovables y las alternativas sostenibles en su entorno.- Se ofrece un “reto tecnológico”: diseñar una propuesta para que el instituto reduzca su consumo energético.

**FICHA EL MAPA MICROPOLÍTICO. FICHA DE APRENDIZAJE CLASE 15, 16,
17. Análisis micropolítico de un Instituto**

Mapa micropolítico (cuadro)

Nivel	Actor / Grupo	Intereses predominantes	Recursos / Poder
Dirección	Equipo directivo (Directora + 2 jefes de estudio)	Cumplir exigencias administrativas, mantener estabilidad y reputación del centro	Autoridad formal, control de horarios y recursos, contacto directo con la administración
Profesorado A (veteranos)	Docentes con más de 15 años en el centro	Mantener autonomía del aula, evitar innovaciones percibidas como impuestas	Prestigio interno, influencia informal, control de rutinas
Profesorado B (jóvenes e innovadores)	Incorporar metodologías activas y trabajo por proyectos	Alianzas con orientación y jefatura de estudios, discurso pedagógico actualizado	----
Departamento de Orientación	Psicóloga + orientadora vocacional	Promover inclusión y convivencia	Conocimiento técnico, vínculo con alumnado y familias
Alumnado	Delegados y líderes informales	Flexibilizar normas, mejorar actividades y espacios comunes	Movilización colectiva, presión simbólica y mediática
Padres y madres	Representantes del consejo escolar	Mejorar rendimiento académico y clima disciplinario	Participación formal, influencia en decisiones públicas
Personal administrativo y auxiliar	Secretarías y conserjes	Estabilidad laboral y reconocimiento	Información interna y acceso cotidiano a todos los espacios

Alianzas, coaliciones y grupos de interés

- Coalición “Tradición pedagógica”: Profesorado veterano + parte de la dirección → defiende métodos clásicos y control jerárquico.
- Alianza “Innovación y convivencia”: Profesorado joven + orientación + algunos padres → impulsa proyectos participativos y aprendizaje colaborativo.

- Grupo de interés “Familias exigentes”: Padres con alto nivel educativo → buscan rendimiento y disciplina, presionan al consejo escolar.
- Coalición “Estabilidad interna”: Personal administrativo + conserjes + jefatura de estudios → priorizan orden y cumplimiento de normas.

Ejes de conflicto y negociación

- Currículo y metodologías: tensión entre innovación y tradición.
- Gestión del tiempo docente: conflictos por las horas de coordinación.
- Convivencia y disciplina: disputa entre modelo punitivo y modelo restaurativo.
- Participación real: padres y alumnos sienten que su influencia es simbólica.

Zonas de influencia y poder

- Pasillos y sala de profesores: espacios informales donde se gestan alianzas.
- Consejo escolar: escenario formal de legitimación.
- Despacho de dirección: nodo central del poder administrativo.
- Redes digitales internas (WhatsApp, correo, foros): nuevos espacios micropolíticos de resistencia y rumor.

Síntesis interpretativa

El Instituto Horizonte es una organización débilmente articulada, donde el orden es producto de negociaciones permanentes. El conflicto no es disfuncional, sino parte constitutiva de la vida institucional. La micropolítica se manifiesta en la lucha por definir qué significa “calidad educativa” y quién decide cómo se logra.

A MODO DE CIERRE

Este libro cierra el recorrido formativo de la asignatura Procesos y Contextos Educativos ofreciendo un marco integrado para comprender el trabajo docente en educación secundaria desde una perspectiva institucional, pedagógica y profesional. Los contenidos desarrollados, los casos analizados y las herramientas presentadas buscan apoyar al futuro profesorado de TIPI en la comprensión de la complejidad real de los centros educativos y en la toma de decisiones fundamentadas sobre su práctica. No se trata de un material exhaustivo ni normativo, sino de un recurso de apoyo que articula conceptos, problemas y situaciones habituales del ejercicio docente.

En este sentido, el libro queda a disposición del lector y la lectora como un material de consulta y trabajo, pensado para ser retomado, contrastado con la experiencia y adaptado a distintos contextos educativos. Su finalidad es acompañar los primeros años de ejercicio profesional, facilitando una lectura más informada de los procesos y contextos en los que se desarrolla la enseñanza en TIPI y contribuyendo a una práctica docente consciente de sus dimensiones pedagógicas, organizativas y relacionales.