

José Lozano Luzón

Cómo realizar la programación didáctica por competencias en Formación Profesional



Cómo realizar la programación didáctica por competencias en Formación Profesional

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Cómo realizar la programación didáctica por competencias en Formación Profesional

José Lozano Luzón



© José Lozano Luzón

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-226-0
Depósito Legal: M-22.877-2022

Impreso en España. Printed in Spain

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

Índice

Introducción	11
---------------------------	-----------

PARTE I

El diseño de la programación didáctica en Formación Profesional desde un enfoque competencial

1. Camino a las competencias desde la programación didáctica	17
1.1. Los referentes curriculares del currículo prescrito en la programación didáctica	18
1.2. Selección de elementos curriculares para el diseño de la programación didáctica	23
2. Programar con competencias: primeros pasos	29
2.1. Esquema para diseñar la programación didáctica	29
2.2. Aspectos previos a la programación didáctica	32
2.2.1. Fundamentar la programación	33
2.2.2. El proyecto educativo como eje de autonomía en el diseño	35
2.2.3. La evaluación inicial en la programación	38
2.3. Pensar la programación ¿qué, cómo y cuándo?	40
2.4. El diseño visual en la programación didáctica	45

3. La concreción del currículo en la programación didáctica por competencias	49
3.1. Indicadores de competencias profesionales	51
3.1.1. La competencia general	51
3.1.2. Competencias profesionales, personales y sociales	52
3.1.3. Estándares y elementos de competencia	54
3.1.4. Cualificaciones profesionales y unidades de competencia	56
3.2. Los objetivos en la programación didáctica	58
3.3. Los resultados de aprendizaje y su concreción en los criterios de evaluación	60
3.4. Contenidos: eje de acción en Formación Profesional	65
3.5. La interdisciplinariedad en Formación Profesional: fuente de competencialidad	68
3.6. La transversalidad en Formación Profesional: mecanismo esencial de trabajo de las competencias	73

PARTE II

El trabajo competencial: diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el prisma de las competencias

4. Programar el currículo con competencias en Formación Profesional	83
4.1. Competencias en la programación de Formación Profesional	84
4.2. Objetivos y resultados de aprendizaje en la programación didáctica	88
4.3. Contenidos en la programación didáctica	98
4.4. Programar en seis pasos	105
5. Una metodología hacia las competencias	113
5.1. Principios metodológicos básicos de un modelo de trabajo hacia las competencias	115

5.1.1. El trabajo por competencias	118
5.1.2. Trabajar las competencias desde el prisma del CEDEFOP	121
5.1.3. Trabajar las competencias en función de taxonomías	125
5.2. La conexión con el mundo laboral	126
5.2.1. El aprendizaje experiencial y vivenciado	127
5.2.2. Un modelo de educación emprendedora	130
5.2.3. El desarrollo de las competencias en un modelo de educación dual	132
5.3. De las actividades y tareas al trabajo de las competencias	138
5.3.1. La propuesta de actividades complementarias y extraescolares	142
5.3.2. Una nueva forma de instruir: de la demostración al empoderamiento	146
5.3.3. Actividades y transversalidad	148
5.4. La organización del espacio desde el prisma del trabajo competencial	149
5.5. La organización del tiempo desde un enfoque integrador	153
5.6. Selección de materiales: soportes para la acción	156
5.6.1. Los materiales didácticos	157
5.6.2. El material de consulta	159
5.6.3. Los recursos TIC, TAC y TEP en la sociedad de la digitalización	162
5.7. La relación humana: eje de acción competencial	163
5.7.1. El equipo como vehículo de enriquecimiento	165
5.7.2. Del trabajo en grupo al trabajo cooperativo	168
5.7.3. Un modelo de trabajo en red: la coordinación y la participación como fuente de competencias	169
 6. La atención a la diversidad desde un enfoque competencial	 175
6.1. El DUA: diseño universal de aprendizaje	176
6.2. Medidas ordinarias para atender a la diversidad en Formación Profesional desde un enfoque de trabajo competencial	178
6.2.1. Medidas ordinarias de atención a la diversidad	180
6.2.2. La inclusión como vehículo hacia el desarrollo competencial	182

6.2.3. La atención a la diversidad en el teletrabajo	182
6.3. ACNEAE y trabajo de las competencias	184
6.3.1. Tipos de ACNEAE	185
6.3.2. Intervención ante casos de ACNEAE: planes específicos	186
6.4. Diseño de planes específicos para pendientes y repetidores	189
6.5. El refuerzo y la mejora de las competencias	192

PARTE III

La evaluación desde el prisma de las competencias y los criterios de evaluación

7. El proceso de evaluación continua en Formación Profesional: aspectos clave	201
7.1. La evaluación inicial como punto de partida	207
7.2. De los resultados de aprendizaje a los criterios de evaluación	211
7.3. La calificación del alumnado	215
7.3.1. Ponderación de elementos curriculares	216
7.3.2. Hacia un modelo de calificación objetivo	221
7.4. La evaluación de la práctica docente: instrumento de mejora	225
8. Evaluar las competencias en Formación Profesional	229
8.1. La evaluación de competencias	230
8.1.1. Evaluar desde la asociación a resultados de aprendizaje	233
8.1.2. Evaluar por asociación a criterios de evaluación	235
8.1.3. Evaluación de competencias desde las actividades	236
8.1.4. Evaluación específica de competencias en torno al uso de rúbricas	238
8.2. Un proceso de evaluación atendiendo a taxonomías: clave de la objetividad y éxito	243
8.3. Contextos de aplicación, actividades, técnicas e instrumentos para la evaluación	249

PARTE IV

*Diseño de unidades didácticas desde el modelo
de trabajo por competencias*

9. Diseño y desarrollo de la unidad didáctica: paso a paso	261
9.1. El desarrollo curricular de la unidad didáctica	266
9.1.1. La concreción de finalidades, metas e intenciones	268
9.1.2. De los contenidos básicos a los contenidos didácticos	269
9.1.3. Concretar las competencias en la unidad didáctica ..	273
9.2. Tipos de unidades didácticas	274
9.2.1. Las unidades temáticas: antesala del desarrollo competencial	274
9.2.2. Los talleres: modelo de trabajo de carácter práctico	278
9.2.3. Los proyectos de trabajo	279
9.2.4. Los programas: un enfoque de aprendizaje transversal	284
9.2.5. Las unidades integradas	286
9.3. La transposición didáctica	288
9.3.1. La activación en la unidad didáctica	289
9.3.2. El desarrollo de la unidad didáctica: demostración, aplicación, investigación y desarrollo competencial ..	291
9.3.3. La integración y cierre de la unidad	293
9.4. Un proceso de evaluación continua en la unidad didáctica	294
9.4.1. Los criterios de evaluación en la unidad didáctica	297
9.4.2. Selección y concreción de contextos, actividades, técnicas e instrumentos para su valoración	298
10. Metodologías activas: trabajar las competencias a pie de aula	305
10.1. El desarrollo de situaciones de aprendizaje desde el prisma competencial y práctico	308
10.1.1. El diseño de situaciones de aprendizaje	309
10.1.2. Las tareas multinivel: mecanismo de atención a la diversidad	315
10.2. Trabajar en función de taxonomías	316

10.3. El trabajo por proyectos	320
10.3.1. El aprendizaje por servicios como proyecto de trabajo	328
10.3.2. El aprendizaje basado en problemas, desafíos o retos como proyecto de trabajo o ABR	330
10.3.3. Aprendizaje basado en la investigación-acción: el método I+D+E	333
10.4. Talleres didácticos	334
10.5. El <i>design thinking</i>	338
10.6. Otras metodologías activas hacia las competencias	340
10.7. Hacia un modelo de trabajo inter en pro del trabajo de las competencias	348
Bibliografía	353

Programar con competencias: primeros pasos

Los docentes necesitamos, como cualquier otro profesional, planificar nuestra actividad educativa. Esta planificación resulta imprescindible, por un lado, para ajustarse a lo que la normativa indica al respecto, pero, por otro lado, para contextualizar su labor docente en un entorno concreto y ajustarla lo máximo posible a los alumnos y alumnas a las que se le regala. En la dirección de esto último, y desde el prisma de una programación que busca el desarrollo de las competencias, el acto de programar debe ir ligado a un proceso de reflexión interno, dentro de los departamentos didácticos a que se corresponden nuestros ciclos formativos, alejándose de procesos mecánicos de parcelación o fragmentación de los currículos prescritos de manera inerte y estática. Se trata de apostar, por tanto, por un modelo de programación vivo, pensado y sobre todo intencionado en el que el alumnado sea el principal protagonista, sin olvidar que su desarrollo competencial en pro de un acceso al mundo laboral con garantías resulta fundamental.

2.1. Esquema para diseñar la programación didáctica

Desde la aparición en nuestros currículos de las competencias como un nuevo elemento curricular, junto con otra serie de cambios de mayor o menor importancia y complejidad que durante las últimas décadas se han

ido sucediendo, el diseño de la programación didáctica no ha quedado fuera del rango de influencia de estos cambios, viéndose abocada, como es normal, a un proceso sustancial y paralelo de reajuste de esta o cuanto menos del enfoque desde el que los diferentes elementos que la integran juegan su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, por ejemplo, los contenidos ya no constituyen el eje central de los procesos de evaluación, ni tiene sentido hablar de conceptos, procedimientos y actitudes; hemos pasado de modelos más instructivos a modelos de trabajo más creativos y participativos, en los que la evaluación ahora no se hace en torno a teoría y práctica sino tomando como referente los resultados de aprendizaje y su concreción en los criterios de evaluación y que se vienen desarrollando en un escenario en el que, por si fuera poco, procesos de enseñanza presenciales basados en un modelo de evaluación continua, conviven de forma cada vez más natural con procesos formativos semipresenciales, en modalidad dual, o inclusive a distancia. Son solo algunos de los cambios que hemos visto sucederse en los últimos años y que han implicado cambios en la forma de programar de cada docente.

Ante este panorama de cambio de las últimas décadas, muchos de nosotros nos preguntamos cuáles serían los elementos esenciales o los aspectos adecuados que es necesario plasmar en nuestras programaciones didácticas para no quedarnos atrás, y no caer en la inercia de seguir guiando nuestro trabajo en el aula con programaciones ciertamente desactualizadas.

Tratando de dar respuesta a estas cuestiones, el diseño de las programaciones didácticas, en este paradigma generado por este nuevo currículo basado en competencias y resultados de aprendizaje, se podría estructurar, tal y como podemos ver en la figura 2.1, en torno a una serie de cuestiones o interrogantes a los que se deberá dar respuesta de la manera más coherente posible. De esta manera, podría esquematizarse el proceso de diseño de toda programación como:

¿Cuáles serían los elementos que deben integrar una programación didáctica desde el prisma que las competencias, los resultados de aprendizaje y su concreción en los criterios de evaluación demandan en la actualidad?

No podemos indicar que exista un modelo de programación didáctica comúnmente prescrito, o establecido de forma estandarizada ya que esta, o los elementos que deben integrarla, van a variar ligeramente en función

de las prescripciones que nos llegan de las diferentes Administraciones educativas, incluso dentro de cada centro educativo, al gozar estos de autonomía pedagógica. Aun a pesar de ello, una programación didáctica completa, sería aquella que recoja los siguientes apartados:

1. Aspectos previos:
 - 1.1. Análisis teórico.
 - 1.2. Análisis contextual: entorno y centro.
2. Evaluación inicial: descripción del grupo clase.
3. Desarrollo curricular:
 - 3.1. Competencia general (y/o competencias clave), unidad de competencia y cualificaciones profesionales asociadas: elementos, estándares, descriptores o indicadores de competencia.
 - 3.2. Perfil de módulo: competencias profesionales, personales y sociales asociadas al módulo. Contribución del módulo a su desarrollo.
 - 3.3. Objetivos generales del ciclo formativo asociados.
 - 3.4. Resultados de aprendizaje: ponderados, secuenciados y asociados a competencias.
 - 3.5. Contenidos básicos y su concreción en la secuencia de unidades didácticas.
 - 3.6. Forma en que se incorporan los contenidos y elementos transversales.
 - 3.7. Interdisciplinariedad en la programación.
4. Aspectos metodológicos:
 - 4.1. Principios metodológicos en torno a los que se estructura.
 - 4.2. Tipología de actividades y, en su caso, de unidades didácticas.
 - 4.3. Propuesta de actividades complementarias y extraescolares.
 - 4.4. La organización temporal, secuencia de la unidad didáctica y distribución del horario.
 - 4.5. Los recursos, incluidos personales y materiales didácticos, que se vayan a utilizar, incluida la bibliografía de aula y para uso del alumnado.
5. Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.
 - 5.1. Criterios de evaluación, ponderados y secuenciados en torno a las unidades didácticas.
 - 5.2. Contextos de aplicación, actividades, técnicas e instrumentos vinculados a los procesos de evaluación.

- 5.3. Criterios de calificación del alumnado.
 - 5.4. Evaluación de las competencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - 5.5. Evaluación de la práctica docente: mecanismos e indicadores de calidad.
6. Las medidas de atención a la diversidad y ACNEAE, en su caso.
 7. Las medidas para el refuerzo y la mejora de las competencias.

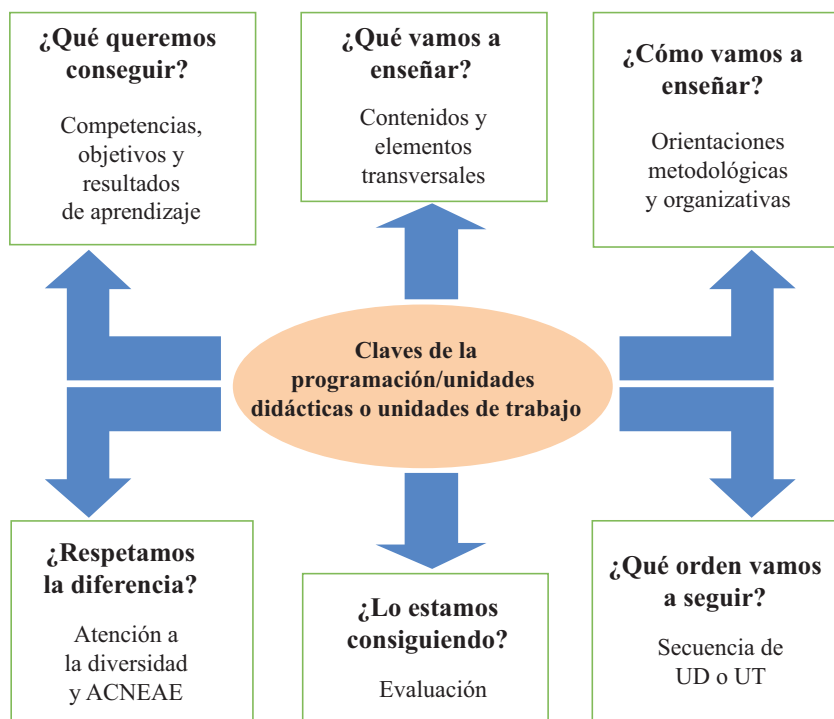


Figura 2.1. El desarrollo de la programación didáctica. *Fuente: Cómo realizar la programación didáctica en Formación Profesional* (2018). Madrid: Síntesis.

2.2. Aspectos previos a la programación didáctica

Para el diseño y desarrollo de una programación didáctica real, y que resulte funcionalmente efectiva, nosotros aquí apostaremos por un modelo de

programación que tome como punto de partida dos fuentes fundamentales, en las que se sustente y de las que se nutra: unos fundamentos teóricos actuales e innovadores y un profundo y multilateral análisis de la situación contextual. Es a partir del análisis de estas, que se debiera comenzar a dar forma a las diferentes partes y elementos, siempre desde la sinergia y la recursividad con las que debemos impregnar a todas y cada una de sus partes y desde la interconexión, más o menos directa, con las competencias para que la programación resulte realmente una guía útil para docente y alumno y no quede únicamente en un documento anclado a lo burocrático.

2.2.1. *Fundamentar la programación*

A la hora de realizar una programación se hace necesario atender a una serie de referentes que le den a esta un carácter técnico y formal. Para ello, antes de nada, habrá que contemplar, analizar y realizar una reflexión acerca de una serie de fuentes desde las cuales dar a la programación cierta rigurosidad científica, teórica y legislativa o curricular. Para ello, de cara a realizar una programación, debemos acudir a una serie de fuentes, de las que nutrirnos, recogidas en el siguiente cuadro:

Hay que tener presente que, a la hora de buscar inspiración y formación de cara al diseño, desarrollo e implementación de nuestra programación didáctica, debemos tener en cuenta que no existe un modelo mejor que otro, es más correcto pensar que todos ellos se complementan.

Desde el prisma del trabajo en pro de las competencias, sí que podemos destacar algunos de ellos que están teniendo especial relevancia en la actualidad, entendiendo que nunca van a constituir fórmulas mágicas, como son el aprendizaje basado en proyectos (ABP), los enfoques basados en el aprendizaje dialógico, modelos basados en la creatividad, el pensamiento divergente o las destrezas de pensamiento, el aprendizaje cooperativo o los modelos de aprendizaje por servicios (APS).

En cualquier caso debemos evitar caer en el error de pensar que, a más metodologías o líneas de trabajo diferentes, mejores resultados; no se trata de sumar y sumar y sumar modelos o perspectivas educativas variadas, implementando actividades de mil formas diferentes, pues el tiempo es limitado y la excesiva variedad de métodos puede resultar caótica y contraproducente para el proceso, pues puede provocar cierta desorientación en el alumnado, entorpeciendo un aprendizaje funcional y significativo. Tampoco los sistemas homogéneos son, efectivamente, recomendables.

Cuadro 2.1. *Fuentes en el diseño de toda programación didáctica*

<i>Fuentes legislativas</i>	En primer lugar, hay que tener presente las referencias legislativas que de una u otra forma regulan los diferentes aspectos de toda labor docente y de los procesos formativos de cada uno de los títulos de FP. En ningún caso se trata de abrumar o saturar al lector con referencias legislativas que conviertan en inaccesible a la programación, sino de, quedarse con la esencia, destacando aquello que resulta fundamental y lo más importante de todo: <i>ajustándose a ello</i> . Dentro de la fundamentación legislativa es necesario tener en cuenta, desde la normativa más general a la normativa particular o específica de cada ciclo formativo.
<i>Fuentes psicopedagógicas</i>	Por otro lado, toda programación debe tener presentes las influencias y teorías que nos llegan desde la psicología y la pedagogía, especialmente aquellas tendencias más relevantes en el mundo de la didáctica o que vienen originando buenas prácticas o prácticas de éxito en la actualidad. En un modelo de aprendizaje basado en la búsqueda del desarrollo de competencias, es importante destacar todas aquellas tendencias que conectan con modelos espontaneistas-activistas, el <i>hands-on learning</i> o el método de aprender haciendo y los modelos de aprendizaje situado, en los que se busca como finalidad educar al alumnado dentro de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumnado ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Se considera más importante que el alumnado aprenda a observar, a buscar información, a descubrir, a crear, etc., que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad.
<i>Fuentes sociales y laborales</i>	A la hora de pensar la programación se hace necesario, en tercer lugar, conectar lo programado con las nuevas necesidades y demandas sociales del nuevo modelo social y laboral actual, así como las nuevas tendencias, demandas, intereses y peculiaridades que desde ellos nos llegan. No podemos perder de vista la importancia de la FP en la actualidad como vía de formación y de acceso al mundo laboral, y de manera más específica, el impacto sociolaboral de la familia profesional y el ciclo formativo en cuestión, así como el constructo teórico, normativo y sociolaboral que se desprende de cada sector.

Cuadro 2.1. *Continuación*

<i>Fuentes sociales y laborales</i>	En este sentido, resulta interesante atender a la actual y necesaria transformación de los procesos educativos originados en la búsqueda del desarrollo de las nuevas habilidades y, por ende, competencias que los profesionales del siglo <i>xxi</i> tienen que adquirir. Así, resultará indispensable atender a métodos que den respuesta a estas nuevas demandas en la formación y aprendizaje de nuevas habilidades consideradas como transcendentales en la actualidad y el futuro próximo como son la creatividad, la adaptación al cambio, la capacidad de liderazgo, el emprendimiento, la inteligencia emocional, la tolerancia al fracaso, el trabajo en equipo o el teletrabajo, aspectos todos estos que conectan directamente con un modelo de trabajo basado en el desarrollo de competencias.
-------------------------------------	---

2.2.2. *El proyecto educativo como eje de autonomía en el diseño*

El concepto de *autonomía pedagógica* encuentra su mayor respaldo en los documentos de planificación del centro, siendo estos los que constituyen la verdadera esencia de cada centro, o deberían serlo si se han concebido de la forma adecuada. Es en función de ellos que los docentes desplegamos nuestra labor, entendiéndose que estos documentos obligan y vinculan al profesorado.

En esta dirección, todos los centros docentes, en función de lo establecido en la normativa actual, dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar diferentes documentos de planificación educativa de acuerdo con los cuales desarrollar su labor docente, eso sí, siempre en función de unos parámetros mínimos establecidos a nivel estatal y autonómico. De manera muy resumida, los documentos de planificación que podemos encontrar en todo centro educativo son los siguientes:

- a) *El plan de centro.* El proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión constituyen el plan de centro. El plan de centro tendrá un carácter plurianual, obligará a todo el personal del centro y vinculará a la comunidad educativa de este. Será un documento público.

1. *El proyecto educativo.* El proyecto educativo constituye las señas de identidad del centro docente y expresa la educación que desea y va a desarrollar en unas condiciones concretas, por lo que deberá contemplar los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, no limitándose solo a los aspectos curriculares, sino también a aquellos otros que, desde un punto de vista cultural, hacen del centro un elemento dinamizador de la zona.
 2. *El reglamento de organización y funcionamiento.* Recogerá las normas organizativas y funcionales que faciliten la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos que el centro se haya propuesto.
 3. *El proyecto de gestión.* Recogerá la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos.
- b) *La programación general anual.* Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados. Todas las programaciones didácticas quedarán integradas dentro de la programación de departamento, que, a su vez, también formará parte de la programación general anual.

Todos estos documentos quedarían englobados dentro del segundo nivel de concreción curricular al que atender de cara a dar forma a las distintas programaciones didácticas y programaciones de aula, situadas en ese tercer nivel de concreción y en ellos deberá encuadrarse la autonomía pedagógica de cada docente, por lo que la implicación activa y directa en el diseño y desarrollo de estos documentos, especialmente de los aspectos pedagógicos del proyecto educativo ante los que la participación tanto en el desarrollo como en la toma de decisiones al respecto le es reconocida a todo el profesorado, resulta fundamental para ganar parte de esta identidad que marca el proyecto educativo.

Si el proyecto educativo marca las señas de identidad, las líneas pedagógicas y didácticas del centro, queda claro que las programaciones, como parte integrante de este que vienen a concretarlo, deben ajustarse a los parámetros, las directrices y las ideas pedagógicas en las que este se sustenta, de ahí la importancia de que el proyecto educativo, al igual

que el resto de documentos de planificación del centro, sea un documento elaborado que nazca del debate, la investigación, la reflexión crítica, el análisis y la toma de decisiones comunes, que despierten en el profesorado aceptación, implicación y compromiso de equipo y que marquen una dirección clara a la hora de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje y dar forma a nuestras programaciones y a la concreción de estas en el trabajo diario en el aula.

Siempre se ha dicho que el todo es más que la suma de las partes y para ello los proyectos educativos de nuestros centros educativos juegan un papel fundamental como nexo o catalizador de proyectos comunes, compartidos, que reman en una misma dirección, con ideas y compromisos que nos unan y que vayan más allá de la suma segregada y estanca de tantas programaciones inconexas como departamentos o áreas existan en el centro. Es aquí donde, posiblemente, nazca el verdadero trabajo por competencias, siendo la literatura la base científica y técnica o la norma la fuente de inspiración, el sustento teórico, pero encontrándose en el centro, en los documentos que nacen de la autonomía que el sistema actual les concede, el verdadero inicio hacia un modelo de trabajo u otro, hacia un modelo de trabajo hacia las competencias o que pase de largo por al lado de ellas.

De los elementos que integran el proyecto educativo de centro, ¿cuáles son los elementos que nos resultan de interés dada la influencia que estos pueden tener en nuestras programaciones didácticas y en nuestro trabajo en el aula?

Son muchos los apartados de un proyecto educativo que, como documento base, de una u otra forma van a condicionar el diseño de nuestras programaciones didácticas y su implementación en el aula. Entre ellos, sería interesante atender, en el ámbito de la Formación Profesional, a los siguientes:

- Líneas generales de actuación pedagógica y metodológica en el centro y, especialmente, en el departamento.
- Criterios pedagógicos para la asignación de enseñanzas.
- Procedimientos y criterios comunes para la evaluación y calificación del alumnado.
- Forma de atención a la diversidad en el alumnado de ciclos formativos.

- Organización de las actividades de recuperación, refuerzo y mejora de las competencias.
- Criterios para la elaboración de horarios, designación de espacios, etcétera.
- Criterios para la organización de agrupamientos (y desdobles si se diese el caso) del alumnado.
- Criterios para determinar la oferta anual de horas de libre configuración, así como para la asignación y programación de dichas enseñanzas.
- Criterios para la organización y programación de los módulos de FCT y proyecto.

Debemos tener presente que el desarrollo de estos y otros aspectos en el proyecto educativo han de servir de nexo, de enfoque compartido, para la labor docente, aspecto este que resulta esencial para el desarrollo competencial en el alumnado y, en definitiva, para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3. La evaluación inicial en la programación

Los primeros días de clase, el primer mes si cabe, deben jugar un papel transcendental en la planificación y el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada curso escolar. Atrás quedan aquellas tendencias que conducían a programaciones estancas, totalmente descontextualizadas e impersonales, que nacían de procesos de programación y diseño aislados en los que el docente planificaba y utilizaba una misma programación uno y otro año sin atender a las peculiaridades que el alumnado a quien se dirigía dicha programación presentaba o que, incluso, emanaban de las diferencias existentes entre uno u otro centro.

Escapar de este modelo de programación *maleta*, que nos va acompañando en nuestro viaje docente, año tras año, centro a centro, grupo a grupo, resulta esencial, pues igual que el traje de ceremonia que un sastre nos elabora a medida se ajusta mejor a nuestro propio cuerpo adaptándose de forma óptima a cada una de las peculiaridades y características de la persona para la que ha sido creado, las programaciones didácticas deben ajustarse a la esencia que desprende el alumnado a quien se le regala, constituyendo eso, un regalo, y no una carga.

En esta dirección, resulta poco efectivo llegar a estos primeros días de clase con un documento, una programación, ya cerrado, estrictamente

diseñado, ante el que sea el alumnado quien deba ajustarse y no al contrario. Para ello, el conocimiento de nuestro alumnado, de sus capacidades, de su situación personal, sus intereses, inquietudes y motivaciones, sus conocimientos, su personalidad y sus habilidades emocionales, entre otras, nos pueden ayudar a pensar y diseñar una programación útil, efectiva, eficiente y, en definitiva, rentable.

Quizá sea esta una de las claves que nos lleven a alejarnos de la visión que nos aleja de entender la programación didáctica como una herramienta fundamental para nuestra labor docente, cayendo en el error de concebirla como mera burocracia.

Consejo

Dada su naturaleza, el trabajo por competencias, o en función de ellas, en Formación Profesional exige a los procesos de evaluación inicial un papel fundamental, suponiendo el punto de partida de la planificación, el diseño, la propuesta y la implementación de actividades en el aula. En esta evaluación inicial deberemos atender tanto a aspectos de grupo o alumnado, como a aspectos y posibilidades inherentes del entorno en el que desarrollamos nuestra labor docente. En este sentido, el proceso de evaluación inicial, previo al diseño de la programación didáctica, debe atender a aspectos y factores cómo:

- Las características del alumnado como grupo: sinergias, dinámicas, debilidades y fortalezas.
- Las características y peculiaridades del alumnado de forma individual: necesidades, intereses, capacidades, inteligencias, experiencia. En este sentido se tiene que entender la diversidad natural que encontramos en nuestras aulas como un recurso más, desde el que enriquecer y optimizar nuestras enseñanzas. Esta perspectiva inclusiva resulta esencial para el trabajo competencial, encontrando en la diversidad más que un problema al que dar respuesta, multitud de posibilidades y recursos para la formación, siempre desde el prisma de la participación, la implicación activa y el empoderamiento del alumnado, aspectos estos que conectan de forma innegable con un modelo de trabajo pensado hacia el desarrollo de las competencias.
- El tejido empresarial de la zona, los posibles cauces de colaboración en los procesos formativos, sus demandas profesionales, las líneas de trabajo experimental, de innovación o especialización llevadas en el sector en la zona.

- Los planes y programas comunes desarrollados en el centro, las líneas de innovación o especialización que dan forma a la filosofía y desprenden la esencia del centro, así como los posibles yacimientos de trabajo internivelar o interdisciplinar.
- Las posibilidades inherentes al equipo de profesionales, las sinergias internas que optimizan el equipo o el departamento de la familia profesional o el área de Formación Profesional.
- Los recursos con los que contamos y la dotación de material y de espacios, entre otros.

Resulta innegable la determinante influencia que estos y otros aspectos van a tener sobre el devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y por supuesto en el centro, por lo que analizarlos y estudiarlos antes de trazar el plan de trabajo resulta fundamental no solo año a año, sino por extensión, posiblemente también de forma continuada a lo largo de cada curso escolar en un proceso de seguimiento de las programaciones que desde este paradigma de trabajo resulta totalmente necesario.

2.3. Pensar la programación ¿qué, cómo y cuándo?

Como ya hemos dicho, las programaciones didácticas en la Formación Profesional son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada uno de los módulos que integra cada titulación, es cierto, pero en este escenario que pudiera parecer tendencioso al individualismo, un modelo de trabajo centrado y dirigido hacia el desarrollo competencial implica y demanda diferentes mecanismos de coordinación y trabajo compartido, por consiguiente, de programación y planificación en equipo, máxime si este busca tendencias hacia el desarrollo competencial en el alumnado.

De cara a dar respuesta a la cuestión con la que encabezábamos este apartado, conviene tener presente que las programaciones son elaboradas por los departamentos responsables de cada ciclo formativo, que dan lugar al conjunto de las programaciones didácticas del ciclo formativo o los ciclos formativos que integran un departamento, las cuales constituirán la programación de ciclo o departamento, no resultando esta programación el resultado de una suma de partes, de manera inconexa, sino más bien un documento vivo y cargado de sinergias en el que el todo

constituye mucho más que la suma de cada una de sus partes, en donde se dan interconexiones entre las diferentes partes, programaciones, que integran esta programación de equipo que busca el desarrollo de las competencias.

Sería difícil, de no ser así, conducir nuestro trabajo en el aula hacia un desarrollo efectivo y real de las competencias, desde programaciones inconexas, ya que el trabajo competencial demanda esos modelos de aprendizaje interaccionado, máxime si tenemos en cuenta la naturaleza en sí que emana del concepto de *competencia*, según el cual el desempeño de una habilidad se desprende en un contexto real de trabajo de forma interconectada con aprendizajes globales, por un lado. Es más evidente e indiscutible, el enfoque que a las competencias se le da desde nuestros currículos actuales, en los que aparecen como elementos curriculares comunes y de desarrollo global, integral y continuado, lo que implica que su trabajo, su abordaje, debe enfocarse de esa misma forma, es decir, entenderse como una realidad compartida y a largo plazo. Volvemos de nuevo a vernos en la necesidad de entender, y defender, la programación como una tarea compartida dentro de los departamentos.

¿Qué diferencia existe entre programación didáctica y programación de departamento? ¿Y entre la PGA y la programación de departamento?

La programación didáctica es el elemento de programación que se refiere a cada módulo formativo. Si cada ciclo está integrado por diferentes módulos, la totalidad de las programaciones didácticas referidas a ellos constituirán la programación del departamento. En ella quedarán integradas, no solo las programaciones didácticas del ciclo o ciclos que constituyen el departamento de forma sumativa, sino también una serie de criterios generales, decisiones comunes, actividades conjuntas y compartidas, etc., que afectarán a la globalidad de este y en función de las cuales se tomarán las decisiones comunes y centrales desde las que nacerá el diseño de las programaciones didácticas.

Si un departamento está integrado por varios ciclos formativos, la programación de departamento podrá referirse a cada uno de ellos, pero lo normal suele ser que haya una única programación de departamento que los integre a todos.

Por otro lado, mientras que la programación de departamento recogería solo las programaciones didácticas del ciclo o ciclos que integran dicho departamento, la programación general anual recogería la totalidad

de programaciones didácticas de todo el centro para un curso escolar. Además, la PGA recoge otros aspectos generales y organizativos a nivel de centro, que, aunque afectan a la programación del departamento, no se refieren únicamente a ella.

Conviene tener presente que la Programación general Anual aparece como un documento de planificación en el marco normativo actual, pero sin constituir lo que se conoce como *norma básica*. El hecho de que el articulado referido a este aspecto no haya sido considerado por el legislador como *norma básica* implica que las comunidades autónomas pueden elegir, en el marco de sus competencias, si aplicar o no dicho aspecto legislativo en su territorio. Es por ello por lo que la PGA no queda reconocido y extendido como documento de planificación en algunas comunidades autónomas, si en otras, quedando las programaciones integradas, como parte del desarrollo curricular, en otros documentos de planificación del centro, generalmente en el proyecto educativo.

Todos estos documentos de planificación generales, pensados para el medio plazo, pueden o debieran concretarse en herramientas de micro-programación o planificación a corto plazo. Existen diversas posibilidades, de corte más o menos simple, más o menos complejas, las cuales, con la llegada de las TIC a la enseñanza, y su incuestionable gama de softwares y aplicaciones educativas han venido a enriquecer de forma incuestionable las posibilidades que el docente tiene en su mano para poder abordar la planificación de su día a día en el aula. Tradicionalmente es lo que en el ámbito de la docencia hemos agrupado bajo el concepto de *programaciones didácticas de aula*, y que no es otra cosa que planificar y organizar, de forma más precisa y detallada, nuestro día a día en el aula.

Podemos indicar que esta planificación a la que coloquialmente denominamos *programación de aula*, constituye el máximo nivel de concreción de nuestra planificación docente, salvando las distancias con aquellos que acertadamente manifiestan que las adaptaciones curriculares constituirían un cuarto nivel de concreción curricular. Se trata del documento desde el que planificar y orientar el día a día en el aula. En esta programación o planificación de aula se detalla la estructura temporal, sesión a sesión, recogiendo la propuesta de las distintas actividades a abordar en el aula, la secuencia de estas dentro de las diferentes unidades de didácticas, estructuradas en el tiempo, orientaciones metodológicas concretas y específicas para el alumnado.