

# **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Aprendizaje por competencias  
Competency learning  
(Modalidad A)**

---

**Autora**

**M<sup>a</sup> SONIA BORGES TAVARES**

**Director**

**JOSÉ ÁNGEL AYENSA VÁZQUEZ**

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y  
Deportivas

Especialidad: Formación y Orientación Laboral

**2016-2017**



## ÍNDICE

<b>1.- INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>2.- JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.-Fundamentación del proceso de enseñanza y aprendizaje por competencias.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2.-Síntesis del Trabajo nº 1 y justificación de su elección.....</b>	<b>10</b>
<b>2.3.-Síntesis del Trabajo nº 2 y justificación de su elección.....</b>	<b>15</b>
<b>3.- REFLEXIÓN CRÍTICA.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1.-Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1.1.-Fundamentación teórica nº 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1.2.-Fundamentación teórica nº 2.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1.3.-Fundamentación teórica nº 3.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1.4.-Fundamentación teórica nº 4.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1.5.-Fundamentación teórica nº 5.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2.-Relación entre los dos proyectos: generación de nuevas ideas.....</b>	<b>31</b>
<b>4.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.. ..</b>	<b>33</b>
<b>4.1.-Conclusiones.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2.-Propuestas de futuro.....</b>	<b>36</b>
<b>5.- BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>39</b>

\*\*

**ANEXO I.-** Memoria Título Máster (Aneca, 2009)

**ANEXO II.-** Trabajo seleccionado nº 1: Unidad de Trabajo

**ANEXO III.-** Trabajo seleccionado nº 2: Proyecto de Innovación

## 1.- INTRODUCCIÓN

---

Antes de emprender este ya último trabajo del Máster que supone la culminación de todo un año académico de arduo trabajo y, a su vez, el comienzo en un devenir profesional incierto pero esperanzador, es necesario describir el camino que me ha llevado hasta este preciso momento y lugar con el fin de que conozcan a la persona que hay detrás de estas palabras.

Tras varios años alejada de las aulas como alumna y centrada en un trabajo nada vocacional, llega el momento de una reordenación personal. Habiendo obtenido la Licenciatura en Derecho varios años atrás y, una vez, recorrido un largo camino por varios cursos y empleos, algunos relacionados con los estudios (pasantía, agente de seguros) y otros, poco o nada vinculados con los mismos, me doy cuenta de mi desmotivación total con respecto a mi carrera profesional y mi necesidad ineludible de un cambio a nivel personal y profesional.

Cómo esa necesidad vital me condujo a este Máster es una pregunta de fácil respuesta: La inquietud que siempre he tenido hacia la docencia a pesar de encaminarme por el mundo jurídico, sumada a la necesidad de una cierta estabilidad laboral y una mejora a nivel profesional.

Mi único contacto con la docencia a lo largo de estos años han sido las clases particulares impartidas a alumnos de primaria y secundaria y clases de español para extranjeros en la asociación de inmigrantes de la cual formo parte (Asociación de Inmigrantes Caboverdianos de Aragón); No obstante, la docencia, como ya he señalado, siempre ha despertado mi curiosidad e interés y, animada por familiares y amigos, conocedores todos ellos de mis inquietudes, me dispuse a emprender este camino hacia el cambio y el aprendizaje.

Es preciso decir que matricularme en el Máster ha sido una experiencia muy positiva; En mi caso no tanto por los contenidos del mismo y los aprendizajes obtenidos, los cuales iré desgranando a lo largo del presente trabajo, sino más bien por su contribución a mi enriquecimiento y satisfacción personal y, sobre todo, lo más importante para mí, el logro del convencimiento absoluto de que éste es mi camino.

Todo lo anterior se ha logrado gracias a las experiencias proporcionadas por materias como: *Practicum I, II y III* y los diferentes trabajos realizados a lo largo del Máster en los

que, en algunos de ellos, ya empezaba a vislumbrar con cierta claridad mi futuro como docente, lo que a su vez me ha permitido una autoevaluación mucho más objetiva de mis capacidades, habilidades, competencias y actitudes ante mi propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las preguntas que en mayor número de ocasiones se ha planteado a lo largo del Máster y que más reflexiones me han suscitado ha sido la siguiente: *¿Qué cualidades debe tener un buen profesor?*.

Uno de los trabajos realizados en este Máster, al finalizar el primer cuatrimestre, en la asignatura de Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje, consistía en realizar una autoevaluación con respecto a cómo empezábamos a vislumbrar nuestro papel como docentes y el trabajo que planteé fue realizar una especie de símil entre un docente y un superhéroe.

Con esta comparación, que puede parecer algo peregrina, lo que venía a exponer es cómo a día de hoy a un docente se le presuponen una larguísima lista de habilidades y aptitudes tales como: creatividad, empatía, paciencia, entusiasmo, motivación, autoridad, seguridad, profesionalidad, cercanía, capacidad comunicativa y así un largo etcétera.

En vista de todo lo anterior, comparto la idea generalizada de que el nivel de exigencia sobre la actividad de los docentes es muy elevado, incluso demasiado, ya que existe la sensación entre el profesorado y demás profesionales que he tenido oportunidad de conocer, de que socialmente se espera que ellos sean poco menos que la solución a todos los males. Así lo manifiesta también el *Informe Delors (UNESCO) (1996)*, p. 26, al indicar que se espera que el docente sea una especie de salvador que ofrezca soluciones a las carencias de otras instituciones no menos responsables también de la educación y formación de nuestros jóvenes.

Para tratar de dar respuesta a la anterior pregunta sería necesario abordarla desde la realidad en la que vivimos hoy en día, donde uno de los mayores retos de la Educación es el nuevo rol del docente del siglo XXI. Además de las cualidades señaladas anteriormente, el profesor ha de ser capaz de desempeñar su papel de guía y motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y convertirse, por tanto, en un facilitador y un acompañante en dicho proceso (*Molas y Roselló, 2010*, p. 3-4). Éste debe ser el objetivo principal de todo docente que pretenda adaptarse a las demandas y necesidades de las sociedades actuales.

Es importante tener presente que este nuevo profesor al que hago referencia ya no debe ser un mero transmisor de contenidos como el docente tradicional-tipo que todos podemos tener en mente, desde la perspectiva del Paradigma cuantitativo o clásico. Del mismo modo, tampoco los alumnos deberían convertirse en meros profesionales dotados tan sólo de conocimientos técnicos y habilidades para determinados roles laborales.

Se trata de ir más allá y convertir a aquel profesor tradicional transmisor de contenidos en orientador y guía de los alumnos para que éstos sean capaces de construir su propio conocimiento, convirtiéndolos en ciudadanos en todos los sentidos y no en meros profesionales más o menos útiles en el sistema económico.

Estaríamos pues ante lo que denomina *Giroux (2001, p. 61)*, como un “*llamamiento actual al cambio educativo*”; es decir, la necesidad de un cambio de paradigma, una concepción nueva de la Educación como valor social.

La institución educativa sería, por tanto, promotora de la interdependencia entre el sistema educativo y la comunidad, siendo dos los objetivos principales de la enseñanza: el ‘*aprender a ser*’, participando tanto alumno como docente de forma activa, crítica y constructiva en la sociedad y, el ‘*aprender a aprender*’, que equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (*Coll, 1992, p. 4*).

Hablo por tanto de relacionar al individuo con la comunidad que le rodea y es que uno de los principios generales de la Escuela de Ginebra (Vygotski y Piaget), defensora de la Teoría Constructivista, es la idea de que el aprendizaje es un producto de la interacción social (*Carretero, 1994, p. 28; Bronckart, J. P. [et al.], 2000, p. 86*). Por tanto, cabe concluir que el aprendizaje no es un proceso o actividad individual sino interpersonal y social, donde priman tanto las interacciones en el aula como las relaciones con el entorno social y familiar. Señala Vygotski que todas las funciones superiores, entre las que cabría citar la formación del conocimiento, esto es, el aprendizaje, se originan como relaciones entre las personas (*Carretero, 1994, p. 28*).

Para mí esta concepción social del aprendizaje es y será clave en mi formación como docente ya que viene a dar una primera respuesta a la pregunta principal planteada: ¿qué cualidades debe tener un buen profesor?. Mi respuesta andaría en el mismo sentido descrito por *Coll, (1992, p. 6)*, quien señala que, desde una interpretación constructivista

del papel del docente, lo importante es la capacidad de éste para interactuar de forma efectiva con el alumno y crear las condiciones adecuadas para que éste en el transcurrir de sus experiencias construya un conocimiento lo más rico y completo posible.

En relación con esto último cabe decir que la finalidad principal de este Máster Universitario, según se señala en la justificación del propio Título (*Memoria ANECA, 2009*) (**ANEXO I**), es la de formar profesionales que puedan contribuir a que los alumnos estén preparados (personal, social y profesionalmente) para los nuevos retos de las sociedades venideras. También se hace mención al papel fundamental del profesorado en relación a su contribución al desarrollo personal y a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte del alumno, que serán claves a lo largo de su vida en todos los ámbitos.

Entender, por tanto, qué tipo de docente buscan y demandan las sociedades actuales, es una forma de integrarse en la profesión docente y una necesidad que se encuadra en el listado de *Competencias Específicas Fundamentales del Máster* (en adelante, *CEF*), que como alumna debo adquirir, así como conocer las competencias y funciones que debo desarrollar en el ejercicio de mi labor profesional.

A su vez, esta competencia me ha permitido desarrollar mi capacidad crítica y reflexiva (*Competencia Transversal nº 1 ANECA*) y cuestionarme a nivel personal y profesional ese modelo de profesor, a través de los diversos trabajos realizados y actividades propuestas a lo largo del Máster.

Al referirme a esta capacidad de análisis crítico del desempeño de la docencia, aparece en escena uno de los mayores retos educativos de este siglo, que no es otro que el de la mejora de la calidad de la Educación. Este reto conecta directamente con otro ya señalado y tratado: el nuevo rol docente del siglo XXI, y es que, según UNICEF, uno de los elementos clave que afectan a la calidad de la educación es el perfil concreto del docente y cómo éste gestiona la didáctica y las distintas técnicas y metodologías de enseñanza y aprendizaje a su alcance. Indica UNICEF que la educación de calidad,

*“[...] es un reto enorme, pero también una oportunidad. Como el motor de un coche o las alas de un avión, representa la diferencia entre permanecer inmóviles y avanzar hacia el futuro”.*

Las nuevas necesidades y exigencias de calidad conllevan, por tanto, un importante cambio, tanto en las funciones del profesorado como en las nuevas competencias que se

requieren para la profesión y que, sin duda, a través de este Máster se han podido desarrollar en mayor o menor grado con el paso por las diversas asignaturas tal y como iremos viendo a lo largo de estas páginas.

Desde el inicio del Máster se nos ha transmitido a los alumnos que las palabras *cambio* e *innovación* debían formar parte de nuestro nuevo vocabulario y con esta premisa me dispuse a afrontar las experiencias del Practicum. Los tres periodos correspondientes a esta asignatura, Practicum I, II y III, se llevaron a cabo en el IES “Pablo Serrano” del barrio zaragozano de Las Fuentes, un barrio eminentemente obrero y con un nivel socioeconómico-cultural bajo. Se trata de un centro público, de carácter urbano, que cuenta con sección bilingüe de francés e inglés y que se caracteriza por un alto grado de multiculturalidad, contando el centro con un alumnado de unas 26 nacionalidades diferentes.

Durante este período de prácticas he podido conocer y ahondar en la realidad institucional y organizativa de un centro educativo con enseñanzas de Secundaria y Formación Profesional y al mismo tiempo se me ha permitido iniciarme en la práctica docente, pudiendo ser observadora a la vez que parte integrante de la vida del centro. Ambos roles han tenido su razón de ser ya que, por una parte, por medio de la observación, he podido analizar de forma crítica y reflexiva los elementos siguientes:

La situación actual y real de la profesión docente y sus características y problemática principales; el modelo organizativo del centro; el currículo de la Formación Profesional y la forma en que se planifica; los documentos de centro (en especial el Proyecto Educativo de centro); la diversidad de las actividades del centro; el tipo de enseñanzas y metodologías empleadas; los recursos personales, espaciales y didácticos disponibles; etc.

Por otra parte, he sido miembro activo del centro durante aquellos meses ya que se me ha permitido tener contacto directo con los alumnos, conocer sus motivaciones y necesidades e impartirles clase, así como presenciar las reuniones del profesorado de Formación Profesional (claustros, reuniones departamentales, reuniones extraordinarias, etc). Todo ello ha contribuido al alcance en mayor o menor grado de las competencias fundamentales y transversales del Máster, todas ellas relacionadas con el ‘*saber*’, ‘*saber hacer*’, ‘*saber aprender*’ y ‘*saber estar y ser*’.

## 2.- JUSTIFICACIÓN

---

### 2.1.- Fundamentación del proceso de enseñanza y aprendizaje por competencias:

El presente trabajo gira en torno al tema competencial y para poder responder a las últimas preguntas planteadas en el apartado anterior sobre qué cualidades debe tener un buen profesor y por tanto qué tipo de docente pretendo ser en el futuro, también debo tener como punto de partida las competencias. Hago referencia tanto a las competencias adquiridas en este Máster como a aquellas que debo lograr que alcancen mis futuros alumnos a través de mi actividad docente ya que no debemos olvidar que el objetivo del docente es el logro de competencias en el alumno (*Frade, 2009, tomado de Retana, 2011, p. 16*).

El enfoque competencial en el sistema educativo comenzó a cobrar fuerza desde mediados de la década de los noventa, con diversas formulaciones: “formación por competencias”, “planes de estudio basados en el enfoque por competencias”, “propuestas educativas por competencias” etc. (*Díaz Barriga, 2006, p. 8*).

La necesidad de un nuevo modelo educativo, como consecuencia de la nueva realidad social, económica, cultural y tecnológica en la que vivimos, la llamada “nueva sociedad del conocimiento”, es la razón por la cual en el ámbito de la Educación se empieza a hablar del término *competencias*, así lo señalan *Beltrán, Cariaco y Tepepan* (2009), p. 3, al indicar que el reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida es lo que llevó a este nuevo planteamiento. Antes de seguir ahondando en el tema, es preciso clarificar qué entendemos por competencias en el ámbito educativo.

De las definiciones halladas sobre ‘*competencia*’ considero que la que mejor se ajusta al marco docente es la que ofrecen *Beltrán et alt.* (2009), p. 7, adoptando a su vez la definición de *Perrenoud* (2004) que señala que la competencia docente sería:

“la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Esta definición se podría completar con lo señalado por *Comellas (2002)*, citado en *Beltrán et al. (2009)*, p. 7, quien manifiesta que se considera competente aquella persona que es capaz de saber, saber hacer, saber estar (añadiría en este caso el saber ser), de tal modo, que pueda ejercer eficazmente una actividad compleja. Vemos, por tanto, que de nuevo estos cuatro saberes son clave, ya que como indica *Coll (2007)* p. 37, la adquisición de una competencia implica necesariamente, la adquisición de una serie de saberes tales como: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), valores, actitudes, emociones (saber ser y estar) etc.

Una idea compartida ya por todos y puesta también de manifiesto en la *Memoria ANECA (2009)* del Máster es que el objetivo fundamental de la Educación es el desarrollo integral del alumno, en este caso, el futuro docente; ello implica desarrollo en todos los ámbitos: personal, profesional, educativo, social, emocional y moral.

He de decir, que antes de realizar este Máster no había oído hablar del denominado *desarrollo integral* en el terreno de la Educación y a día de hoy soy consciente de su importancia y significación. Resulta casi obligado relacionar el adjetivo `integral' con el `competencial'; En este sentido podemos ver cómo cobra todo su sentido el objetivo último de este Máster, que no es otro que el de formar a profesionales, no sólo dotándoles de conocimientos técnicos sino yendo más allá, puesto que, como ya hemos señalado, el docente actual y futuro no sólo debe ser un mero transmisor del conocimiento científico.

El Máster en profesorado busca formar un docente con un perfil integral, es decir, que combine la didáctica (saber), con los conocimientos técnicos (saber hacer); la capacidad emocional (saber ser); la conciencia social (saber estar) y la capacidad reflexiva y de innovación e investigación (saber aprender).

He aquí desde mi punto de vista, la relación indudable existente entre lo que hemos llamado desarrollo integral y las competencias, que hoy en día deben asumir los docentes y que se recogen en la Memoria del Máster diferenciando claramente entre Competencias Específicas Fundamentales y Competencias Transversales y Genéricas Fundamentales. En las primeras se englobaría el saber y saber hacer y en las segundas estaría el amplio abanico de saberes personales, sociales y afectivos.

Con el fin de realizar un análisis más detallado de aquellas competencias que como alumna y futura docente he logrado adquirir y desarrollar en este Máster, en este apartado procederé en primer lugar, a indicar qué dos trabajos realizados a lo largo del Máster han contribuido a la consecución de dichas competencias; Y en segundo lugar reflejaré los criterios de selección de los mismos, para a continuación realizar una síntesis de ambos proyectos, lo que servirá de base para explicar en el apartado 3 el nexo que los une y que logra dotar de coherencia y sentido al presente TFM. Los dos trabajos seleccionados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla nº 1 (elaboración propia). *Trabajos seleccionados*

TRABAJO	ASIGNATURA	CUATRIMESTRE
<b>Unidad didáctica (FOL) (ANEXO II)</b>	Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje	2º
<b>Proyecto de evaluación e innovación docente e investigación educativa (ANEXO III)</b>	Evaluación e innovación docente e investigación educativa/ Practicum III	2º

Cabe señalar que ninguno de los criterios seleccionados es más válido que otro, sino que es el conjunto de todos ellos, lo que ha posibilitado la selección final; no obstante, el primero de los criterios que veremos es el que ha tenido mayor peso puesto que se halla directamente relacionado con el grado de adquisición de las competencias del Máster, tema central en este trabajo. Criterios:

**1.- Grado de contribución a la adquisición del mayor número de competencias específicas fundamentales y competencias transversales y genéricas fundamentales del Máster:** Este criterio ha sido el fundamental tenido en cuenta ya que el objetivo principal del presente trabajo es determinar las competencias que según mi propia percepción he podido adquirir a lo largo del Máster.

**2.- Grado de repercusión en mi futura carrera docente:** En este criterio he valorado muy positivamente la capacidad de los trabajos de trascender al Máster y proporcionar la posibilidad de continuar con su desarrollo más allá de la finalización del mismo. Es decir, se ha tenido presente el potencial práctico y funcional de los trabajos en la realidad docente.

**3.- Grado de multidisciplinariedad:** Este criterio hace referencia a la necesidad, en el momento de la realización de los proyectos, de llevar a cabo un tratamiento inter y multidisciplinar de las asignaturas del Máster, así como de las distintas teorías del aprendizaje, estilos de enseñanza y aprendizaje, paradigmas etc. He considerado este criterio clave ya que considero que la sinergia positiva entre los conocimientos de distintas asignaturas es enriquecedora.

**4.- Puesta en valor de conceptos educativos que a mi juicio son fundamentales:** Desde una valoración más personal, este criterio trata de identificar los proyectos mediante los cuales se ha podido profundizar en la significación de conceptos clave en Educación y que han contribuido en mayor medida a ampliar mi conocimiento científico y vocabulario docente: *currículo, innovación, didáctica, metodologías activas, aprendizaje significativo e inteligencias múltiples.*

**5.- Grado de personalización y autonomía:** Este criterio permite seleccionar los proyectos que han permitido un mayor despliegue de mi autonomía en el momento de la creación, organización y planificación de los trabajos, así como la posibilidad de aportar una visión personalizada y reflexiva en el contenido de los mismos.

**6.- Nivel de interconexión:** Este criterio mide el grado de conexión e integración existente entre los dos trabajos a seleccionar y la capacidad de los mismos para converger entre sí, combinarse y complementarse, logrando construir una idea novedosa.

Tras una necesaria reflexión y haciendo un ejercicio de memoria recordando todos los trabajos realizados durante estos meses de duración del Máster, considero que los dos trabajos seleccionados (véase tabla nº 1) son los que en mayor medida logran cumplir los seis criterios indicados. Vemos que los criterios mezclan elementos cuantitativos y cualitativos, lo que considero que dota de mayor fiabilidad y coherencia a la selección.

## **2.2.- Síntesis del trabajo nº 1: Diseño completo de una Unidad de Trabajo:**

Este proyecto se selecciona de entre las actividades propuestas como trabajo final en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Admón., Comercio, Hostelería, Informática y FOL*. En este caso se trata de una Unidad didáctica, denominada unidad de trabajo (en adelante, UT) en el ámbito de la Formación

Profesional. Esta UT se encuadra en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL).

La asignatura en la que se circunscribe este trabajo es una asignatura de carácter obligatorio, de cuatro créditos, la cual tiene como objetivo fundamental, que los alumnos, además de ser capaces de analizar reflexivamente las dificultades que puede plantear el aprendizaje y el diseño y elaboración de los recursos necesarios para la configuración de un entorno de aprendizaje adecuado, puedan diseñar unidades didácticas y actividades (*Guía docente de la asignatura*).

Dado el carácter eminentemente práctico de las UT, consideré lógico y apropiado seleccionar una en función del trabajo que iba a tener posibilidad de desarrollar en el Practicum II en el IES Pablo Serrano. Por esta razón la UT escogida es la misma que se ha impartido a los alumnos durante la fase de intervención en ese segundo período de prácticas. De este modo lograba una complementariedad total, además de economizar el tiempo de trabajo disponible ya que durante la preparación de las clases del Practicum II iba a poder ir trabajando la asignatura de Diseño de actividades y a su vez, los conocimientos adquiridos en ésta última iban a ser de gran utilidad en la selección, desarrollo y puesta en práctica de las actividades que configuran la UT en el contexto del aula correspondiente.

Todo ello ha contribuido de modo importante a una mejor comprensión de ambas asignaturas y tal y como ya he señalado, a dotar a la UT de mayor coherencia y, poder obtener en última instancia, un feedback real en relación al grado de adecuación de la misma al contexto de los alumnos y del centro.

De este modo, he podido detectar las posibles carencias y errores de mi UT en lo que respecta a la temporalización, forma, contenido, proceso de evaluación etc., contribuyendo así a mi pretensión de alcanzar como docente, el nivel 3 de la Taxonomía Solo de Biggs (2004) p.44-45. Es decir, lograr ser un profesor que no se preocupe tan sólo de dominar la materia y la metodología, sino que se preocupe de lo que hacen los estudiantes en el antes, el durante y el después en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo especial atención en el resultado del aprendizaje y en el proceso evaluativo y en consecuencia en el resultado de mi propia enseñanza.

La UT presentada se titula “*Equipos de trabajo y Resolución de conflictos*”, la cual se circunscribe en el bloque nº 2 de los contenidos de la Programación: Gestión del conflicto y equipos de trabajo, que a su vez se corresponde con las UT 8 y 9 respectivamente, de la Programación del módulo realizada por el Departamento de FOL del IES Pablo Serrano.

Como vemos, por tanto, la UT presentada es en verdad una conjunción de dos unidades diferenciadas, equipos de trabajo, por una parte, y conflictos por otra. En vista de la estrecha relación existente entre los dos temas, decidí proponer a la tutora llevar a cabo un tratamiento conjunto de ambos, con el fin de aprovechar mejor el tiempo de intervenciones del que disponía (5 sesiones) y para que los contenidos pudieran quedar mejor interconectados. La tutora del Practicum consideró que se trataba de una buena idea por lo que así se llevó a cabo.

El alumnado destinatario de esta UT fueron los que cursan el módulo de FOL correspondiente al primer curso del Ciclo de Grado Superior de Administración y Finanzas (modalidad no bilingüe). Es preciso señalar que son apenas seis los alumnos que cursan este módulo, lo que ha sido determinante en el tipo de actividades propuestas en la UT, como no podría ser de otro modo, atendiendo a la diversidad y al contexto.

El trabajo se divide en 12 apartados diferenciados, tratando de realizar una UT lo más completa posible; estos apartados son los siguientes:

**1)** Contextualización: tanto del centro como de la clase y tipo de alumnado a la que se dirige la UT. Este apartado resultará primordial ya que determinará en definitiva tanto los estilos de aprendizaje promovidos como las actividades, metodologías de enseñanza empleadas en las clases y los recursos disponibles a nivel de centro y aula.

**2)** Justificación: En este apartado se razona sobre la inclusión de la UT en la programación del módulo. Tratándose de la unidad dedicada a los equipos de trabajo y tratamiento y resolución de conflictos, esta UT pretende contribuir a la adquisición por parte de los alumnos de competencias personales, profesionales y sociales que les permitan afrontar la existencia de un mercado laboral cada vez más competitivo.

**3)** Temporalización: Se halla aquí determinado como punto básico el nº estimado de sesiones/horas de duración de la UT.

**4)** Competencias generales y competencias profesionales, personales y sociales del título en lo que respecta al módulo de FOL.

**5)** Relación entre objetivos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. La incorporación de este apartado en la UT es vital ya que ayuda a una mayor comprensión de la misma y ha contribuido a que, en mi caso, pueda percetarme de la necesidad del alineamiento de los tres conceptos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recordemos que *Biggs (2004), p. 48*, denomina *Alineamiento Constructivo* a la necesaria relación que debía existir entre los objetivos curriculares marcados por el profesor, los instrumentos de evaluación y las actividades o tareas concretas diseñadas para el alumno.

Tal y como señala la *Guía ANECA de Apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados de Aprendizaje (2013), p.16*, el alineamiento o triangulación de los tres elementos tendría una doble función: por una parte, ayudar a orientar al profesor en su docencia y, por otra, permitir al alumno saber qué se espera de él, posibilitando a ambos poder enfrentarse en mejores condiciones su proceso de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

**6)** Contenidos: En este apartado se relacionan los contenidos a tratar en la UT, recogiéndose tres tipologías: conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales se corresponderían con los conceptos ya citados del *saber, saber hacer y saber ser y estar* respectivamente.

**7)** Metodología que va a permitir trabajar los contenidos y alcanzar los resultados de aprendizaje para finalmente adquirir las competencias propias del título. En este apartado se especifican las distintas Teorías del aprendizaje que justifican el tipo de metodologías empleadas a lo largo de la UT, en este caso: Sociocognitivismo y Constructivismo, en base a los principios metodológicos del aprendizaje significativo (*Ausubel*) y zona de desarrollo próximo (*Vygotsky*), citados ambos autores en *Carretero (2000)*.

**8)** Recursos: En la UT se realiza una selección de recursos atendiendo a la diversidad del alumnado y posibilidades del centro y del aula de referencia. Los recursos seleccionados no configuran una lista cerrada y fija ya que tanto los recursos materiales, espaciales y didácticos deben ser adaptables a la realidad que en su caso se presente en cada contexto.

**9)** Actividades que se van a llevar a cabo en cada sesión de clase. Las actividades que forman la UT aparecen agrupadas por sesiones y en cada una de ellas se determina el tipo de actividad en el que se encuadra, agrupamiento, tiempo estimado de duración, ubicación, objetivos que se persiguen con la actividad (en relación con los contenidos a tratar y criterios de evaluación propuestos), recursos, desarrollo y secuenciación de la actividad y por último y muy importante, forma de evaluar dicha actividad.

**10)** Evaluación: En este apartado de la UT se relacionan los resultados de aprendizaje con los distintos criterios de evaluación, diferenciando los instrumentos de evaluación y criterios de calificación.

**11)** Atención a la diversidad teniendo presente la diversa procedencia académica y cultural de los alumnos; y **12)** Plan de contingencia que prevea posibles contratiempos e imprevistos.

La Unidad de Trabajo presentada ha sido de gran utilidad en lo que respecta a su contribución a mi “acervo docente” ya que su preparación y confección me han permitido desarrollar gran parte de las competencias específicas y transversales del Máster, como podremos ver en el apartado 3 de la presente Memoria. Este extremo cumpliría por tanto el **criterio nº 1 de selección** de proyectos.

Asimismo, cabe decir que la repercusión futura que, a mi juicio, pueden tener los aprendizajes y habilidades obtenidos mediante la elaboración de la UT es otro extremo que justificaría la selección de dicho trabajo en este TFM (**criterio de selección nº 2**). Su utilidad iría más allá de la propia asignatura y del máster. La posibilidad de una aplicación real del trabajo, cosa que efectivamente se llevó a cabo durante el Practicum II, dota de mayor funcionalidad a mi propio aprendizaje lo que a mi juicio, desde el enfoque constructivista de la educación, explicaría una mayor activación y aprendizaje por mi parte.

La multidisciplinariedad e interdisciplinariedad exigida en el **criterio de selección nº 3** quedaría de la misma manera justificada en este caso puesto que para la confección de la UT ha sido necesario un tratamiento conjunto de muchas de las asignaturas de este Máster como también veremos en el apartado 3, donde podremos relacionar de forma más

detallada los dos trabajos seleccionados con las distintas asignaturas y competencias adquiridas.

En lo que respecta a los conceptos a los que se refiere el **criterio de selección nº 4**, cabe decir que los seis citados: currículo, innovación, didáctica, metodologías activas, aprendizaje significativo e inteligencias múltiples han tenido su tratamiento y cabida en el desarrollo de la UT. *Curriculum*, como no podía ser de otro modo, como punto de partida y final en la configuración de cada uno de los puntos de la UT ya que, junto con la programación, constituye el eje central de la planificación didáctica.

Los demás conceptos han sido tratados también en la UT y han contribuido a tener una visión y perspectiva mucho más rica de lo que como docente puedo hacer y cómo, con el fin de que el proceso de enseñanza sea adecuado al alumno y al contexto socioeducativo del momento.

El **criterio nº 5 de selección** hace referencia al grado de personalización y autonomía que permite el trabajo seleccionado. Pues bien, atendiendo a este criterio, la elección de la UT se ha llevado a cabo porque ha sido una de las actividades que mayor aportación personal me ha permitido; Además, en este caso, me ha exigido un trabajo más autónomo donde he podido desplegar tanto mi creatividad como capacidad organizativa, pudiendo aportar mi propia experiencia en el Practicum II como punto de partida.

### **2.3.- Síntesis del trabajo nº 2: Proyecto de Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa:**

El Proyecto de Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa (en adelante, Proyecto de Innovación) forma parte de la asignatura del mismo nombre, configurada en el segundo cuatrimestre del Máster, con un total de tres créditos. Además, fue también el trabajo que dio nombre al Proyecto realizado en el Practicum III.

Este Proyecto de Innovación, que arrancó como una pequeña y tímida idea manifestada al profesor como esbozo inicial de una intención más que de un proyecto en sí mismo sobre la que comenzar a trabajar y reflexionar, acabó convirtiéndose en un trabajo con mucha significación.

El título escogido para el Proyecto de Innovación fue el de “*Gestión del espacio del aula y su influencia en los objetivos curriculares de FOL*”. Antes de adentrarme en el proyecto

es preciso señalar que este trabajo para mí fue todo un reto al que me enfrenté algo temerosa, dada la circunstancia de que era la primera vez que me proponía llevar a cabo un trabajo de investigación. Provengo de una Licenciatura y por tanto, en su momento, los proyectos y trabajos fin de grado, los cuales se asemejan a los Proyectos de Innovación en muchos aspectos, no formaban parte del título. No obstante, fui cobrando confianza conforme el proyecto avanzaba.

También cabe explicar que la elección del tema a tratar: la configuración y distribución del espacio del aula y su influencia sobre determinados elementos, como son los objetivos curriculares y las interacciones interpersonales, se debió fundamentalmente a mi creciente interés desde hace bastantes años por el tema del diseño de espacios, desde la perspectiva arquitectónica y estética en el ámbito del hogar.

También motivaron la elección: la necesidad de entender la problemática que rodea el tratamiento de los espacios educativos; la necesidad de impulsar el tema y reflexionar acerca de las posibles propuestas y soluciones existentes; y en último lugar, tal y como queda reflejado en el Proyecto de Innovación, mi interés como docente por conocer y ahondar en los aspectos subjetivos que pueden influir de algún modo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo general que perseguía este Proyecto era tratar de poner en valor el espacio físico de las aulas, su distribución y disposición, con el fin de evaluar su grado de influencia en la consecución de determinados objetivos del módulo de FOL, presentando como muestra de estudio el aula ordinaria de los alumnos de primer curso del Grado Superior de Administración y Finanzas del IES Pablo Serrano, centro de referencia donde realicé el Practicum (I, II y III).

Una vez concretado el problema a tratar, el objetivo general y la justificación del proyecto, se expusieron las teorías e ideas principales que fundamentaban el tema, entre las que cabe recordar: el Sociocognitivismo de *Vygotsky* (1979), destacando la relación existente entre el niño y el medio como contexto y elemento indispensable en el proceso de aprendizaje (*Bronckart J.P [et al.], (2000), p. 85-86*) y la Teoría Ecológica de *Bronfenbrenner* (1987), quien explica la influencia del contexto espacial tanto en el desarrollo de los sujetos como en las conductas y aprendizajes de éstos (*Gifre y Guitart, 2012*).

La mayoría de los autores defienden la teoría del aula como *espacio social* donde tiene lugar el aprendizaje. En este sentido, *Delors (1996), p. 19*, manifiesta que “*La Educación es una experiencia social*”.

También existen otras conceptualizaciones interesantes del término *espacio* en relación al aula: “herramienta de aprendizaje” o “facilitador del aprendizaje”, tal y como indican *López & Gutiérrez (2002)*; “factor educativo” (*Gairín Sallán, 1998*); “agente educativo”, en palabras de *De Pablo y Trueba (1994)*; etc.

Tras concretar el marco teórico del Proyecto se formulan las hipótesis que se van a tratar de validar durante el estudio, en este caso, se establecen tres hipótesis diferentes, aunque estrechamente vinculadas entre sí ya que se intentan relacionar los conceptos espacio, interacciones y objetivos curriculares. Dichas hipótesis son las siguientes:

- a) “La disposición y organización del espacio en las aulas influye en la consecución de objetivos curriculares de FOL”.
- b) “La disposición y organización del espacio en las aulas condiciona el número y tipo de interacciones que se dan en la misma”.
- c) “Las interacciones que se dan en el aula influyen en la consecución de objetivos curriculares”.

La muestra de estudio la conforman los mismos alumnos a los que se dirige la UT elaborada en el Trabajo A seleccionado en la presente Memoria. Además, en este punto es importante destacar que uno de los objetivos propuestos en el momento de desarrollar este Proyecto de Innovación fue su puesta en marcha durante el período del Practicum III. Por este motivo, de entre los temas propuestos por la tutora del centro de prácticas para su impartición, seleccioné la UT dedicada a los equipos de trabajo y conflictos laborales ya que consideré que era el que mejor podría conectar con el tema espacial que tenía en mente tratar ya al comienzo del Practicum II.

Desde mi punto de vista, resultaba imprescindible trabajar el tema espacial del aula en relación a la metodología aplicada en actividades de trabajo en equipo, donde la configuración del espacio, los agrupamientos posibles, la adaptabilidad y funcionalidad del mobiliario podían contribuir a favorecer o entorpecer las interacciones y la forma de trabajar de un equipo de trabajo, al igual que ocurre en la realidad del mundo laboral. En este sentido, *Picó (2016)* establece la necesidad de ámbitos versátiles (espacio y

mobiliario más flexibles y móviles) que permitan desarrollar distintas dinámicas de aprendizaje para favorecer el uso de determinadas metodologías.

En el apartado de metodología del Proyecto de Innovación, se definen y contextualizan las variables y los indicadores que van a servir de base al estudio. Asimismo, se determinan las herramientas empleadas en cada caso, siguiendo una metodología que combina elementos cuantitativos (pruebas técnicas y cuestionarios) y elementos cualitativos (análisis por observación).

El trabajo de campo consistió básicamente en la puesta en práctica del Proyecto, con intención de validar las hipótesis. Para ello, se procedió a una disposición del aula, atendiendo al modelo de “*Escuela 21*” de *Calvo (2016)*, p. 188-196.

Tal y como reflejo en el Proyecto de Innovación, la configuración de los distintos espacios en el aula no fue posible en todos los casos ya que la misma presentaba unas características (tamaño del aula minúsculo, mesas rectangulares demasiado grandes...) difícilmente compatibles con la versatilidad y funcionalidad pretendidas. Lejos de ver esta circunstancia como un contratiempo en el desarrollo del Proyecto, la misma contribuyó de algún modo a la validación de las hipótesis: la falta de adaptabilidad del espacio imposibilita la puesta en práctica de metodologías concretas que favorecen las interacciones del aula y en consecuencia la consecución de determinados objetivos del módulo de FOL relacionados con el trabajo en equipo.

Por último, se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos y exposición de las conclusiones, las cuales señalaron la validación de las tres hipótesis planteadas en el Proyecto y por consiguiente la relación existente entre la distribución material y física del aula, las interacciones personales que se dan en la misma y la consecución de objetivos curriculares.

La validación de las hipótesis en el Proyecto de Innovación viene por tanto a demostrar la relación entre las distintas dimensiones del aula: dimensión espacial o física (qué hay en el espacio y cómo se organiza); dimensión funcional (para qué se utiliza el espacio y la capacidad adaptativa del equipamiento); dimensión personal o relacional (cómo interactúan las personas en ese espacio); y dimensión ambiental (condiciones de confort lumínico, temperatura, ventilación etc.). Todo ello conforma el *ambiente de aprendizaje*, según *Forneiro (2008)*, y es determinante a la hora de promover determinadas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Tal y como pongo de manifiesto en el Proyecto de Innovación, el *Alineamiento Constructivo de Biggs (2004)*, p. 29-53, explicaría esta relación existente entre la necesidad actual de un cambio de metodologías de enseñanza con la necesidad de transformar también el espacio de las aulas; esto último representaría el primer paso hacia el cambio metodológico. Podríamos decir que es fundamental averiguar cómo aprenden los alumnos para determinar cómo activarlos también por medio del espacio, logrando alcanzar los niveles 4 (relacional) y 5 de la Taxonomía Solo (resumen profundo). De este modo como docentes alcanzaríamos lo que *Biggs (2004)*, p. 23, denomina “*la buena enseñanza*”, es decir, la que pretende aprovechar al máximo las capacidades del estudiante.

Con respecto al grado de contribución del Proyecto a la adquisición de competencias (**criterio de selección nº 1**), cabe decir que sin duda este Proyecto de Innovación ha supuesto poner a prueba gran número de las Competencias Específicas del Máster como pueden ser:

1º) integración en la profesión docente 4º) Participar en la planificación y diseño de actividades de aprendizaje empleando el espacio como punto de partida principal, no meramente complementario; 5º) Evaluar, innovar e investigar sobre los principios y procedimientos de enseñanza.

Asimismo, destaco como Competencias Transversales trabajadas en este Proyecto de Innovación las siguientes:

1º) Capacidad de reflexión, como elemento indiscutible que debe existir en el momento de emprender un Proyecto de Innovación como éste, que no tendría razón de ser sin la adecuada reflexión en el plano personal, social e intelectual del tema a tratar; 7º) Capacidad de comunicar ideas y razonamientos y 10º) Capacidad de trabajo cooperativo con el profesorado, ámbito que se ha desarrollado antes, durante y después de emprender este Proyecto de Innovación en el centro de referencia.

El grado de repercusión en una futura carrera docente al que hace referencia el **criterio de selección nº 2**, considero que es elevado en el caso de este Proyecto, ya que puede tener un alcance más allá del propio trabajo, de la asignatura y del Máster. Se trata de un Proyecto que, dado mi interés por el tema espacial, como ya he reflejado, cabría desarrollar de forma mucho más intensa y seria, tratando además de llevarlo a la realidad de las aulas que me pueda encontrar a lo largo de mi carrera.

La multidisciplinariedad recogida como **criterio de selección nº 3** ha quedado clara en vista de todas las teorías y principios citados que han servido de marco teórico para el posterior desarrollo del Proyecto; Marco teórico que se ha nutrido de los principios, teorías y paradigmas estudiados en las distintas asignaturas del Máster.

Del mismo modo este Proyecto cumple con el **criterio de selección nº 4** que trata de seleccionar aquellos trabajos que han contribuido a mejorar mi vocabulario y bagaje docente con conceptos como currículo, innovación, didáctica, metodologías activas e inteligencias múltiples. Este no es un listado cerrado de conceptos, pero los señalados son a mi juicio, los más destacados y en los que se ha incidido más a lo largo del Máster.

Este Proyecto ha sido el que en mayor medida ha ayudado a desarrollar mi autonomía personal y profesional, cumpliendo así con el **criterio de selección nº 5**. A este Proyecto se le ha podido dotar de un alto grado de personalización ya que ha permitido una reflexión del tema más allá de la simple recopilación de información y ha exigido tomar decisiones con respecto a organización, selección de actividades etc.

Por último, en lo que respecta a la capacidad de interconexión de proyectos, **criterio de selección nº 6**, cabe decir que el Proyecto de Innovación se ha seleccionado en atención a su alto grado de relación con otros trabajos del Máster, y en concreto, con la Unidad de Trabajo presentada como Trabajo A, cuyo nexo de unión se tratará en el apartado siguiente.

### **3.- REFLEXIÓN CRÍTICA**

---

#### **3.1.- Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas:**

El propósito de este apartado es exponer las competencias específicas y transversales fundamentales que han sido desarrolladas en el Máster, poniéndolas en relación con los dos trabajos seleccionados y con las respectivas asignaturas, cuyo diseño, contenido y/o metodología han contribuido a la adquisición de dichas competencias.

Por tanto, se trata de realizar una autoevaluación que muestre cómo he percibido, desde el rol de alumna del Máster, mi propio proceso de aprendizaje en relación a las competencias exigidas en el mismo. He de decir que considero que esta autoevaluación sería conveniente complementarla con la evaluación que los distintos profesores del

Máster realizan de sus alumnos ya que se daría un feedback que contribuiría a determinar de forma más objetiva y real la adquisición o no de determinadas competencias.

A continuación, mediante una tabla reflejaré de forma resumida la relación entre las distintas competencias con sus respectivas asignaturas y su correspondiente fundamentación, para a continuación llevar a cabo un análisis más en profundidad. Cabe decir que el único criterio empleado para la selección de competencias es la importancia que he atribuido a las mismas en relación con su grado de desarrollo y tratamiento en el máster.

**Tabla nº 2** (elaboración propia). *Relación entre las competencias del máster (ANECA) y la fundamentación teórica de las asignaturas*

TRABAJO	COMPETENCIAS	ASIGNATURAS	FUNDAMENTACIÓN
<b>A</b> <b>Unidad de Trabajo</b>	<b>Específicas</b> 1* Integrarse en profesión docente 2* Propiciar convivencia formativa y estimulante en el aula 4* Planificar, diseñar, organizar y desarrollar actividades de aprendizaje	Diseño/organización/ desarrollo de activ. para el aprendizaje	- Inteligencias múltiples - Metodologías activas - Pirámide de aprendizaje - Tipología de actividades - Taxonomía Bloom
	<b>Transversales</b> 2* Capacidad para integrar y aplicar conocimientos	Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje	-Paradigmas cuantitativo, cualitativo y sociocrítico -Conductismo, cognitivismo, sociocognitivismo
		Procesos de enseñanza y aprendizaje	-Constructivismo -Aprendizaje significativo
		Evaluación/Innovación Investig. educativa	-Alineamiento Constructivo
<b>B</b> <b>Proyecto de evaluación, innovación docente e investigación educativa</b>	<b>Específicas</b> 1* Integrarse en profesión docente 5* Evaluar innovar e investigar sobre procesos de enseñanza	Evaluación/Innovación docente/Investigación educativa	-Taxonomia Solo -Design Thinking
		Entorno productivo	-Emprendimiento
		Fundamentos de diseño instruccional	-Paradigma sociocrítico
	<b>Transversales</b> 1* Capacidad reflexión	Diseño/organización/ desarrollo de activ. para el aprendizaje	-Metodologías activas

### 3.1.1.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 1: Competencia Específica nº 1.-

***“Integrarse en la profesión docente comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”:***

Esta competencia es la primera de las recogidas en el Máster y, como podemos observar en la tabla anterior, es una competencia desarrollada tanto en el Trabajo A como en el B.

La elaboración de la UT en el Trabajo A ha supuesto la comprensión y la reflexión del perfil de docente que actualmente demanda la sociedad, así como el conocimiento de las competencias que se le exigen (C.E 1.1.2 ANECA). Un modelo de profesor capaz de cuestionarse el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de lograr una mejora en el mismo, a través del instrumento por excelencia de la actividad docente: la programación curricular y las unidades didácticas (Unidades de trabajo, en el caso de la Formación profesional).

El estudio de los Paradigmas en Educación, llevado a cabo en la asignatura de Fundamentos de Diseño Instruccional, ha contribuido de manera importante a la consecución de esta competencia ya que me ha supuesto poner en práctica una nueva forma de interpretar la realidad educativa, descubriendome a mí misma en lo que respecta a qué tipo de docente pretendo ser, una docente que se acerque a los Paradigmas constructivista y sociocrítico, cuyo objetivo tal y como señala Koetting (1884), tomado de Sedano (2007), es el de ser capaz de comprender e interpretar la realidad, criticarla y poder, a través de la reflexión, identificar el potencial de cambio y solución.

El desarrollo de la UT ha sido crucial en este sentido, ya que para ello ha sido preciso un análisis inicial más allá de la mera cuantificación objetiva para identificar los retos actuales en Educación (nuevo rol del docente, TIC's, competencias del alumno, educación emocional etc.) y tratar de abordarlos desde el diseño de la UT y su puesta en marcha a través del Practicum II en el periodo de intervención en el aula.

De este modo, se ha logrado desarrollar convenientemente las acciones a las que hace referencia esta competencia: analizar, valorar, comprender, cuestionar e interpretar tanto la enseñanza como las propuestas educativas, la profesión docente, la normativa, el

Proyecto Educativo de Centro etc. (*CE 1.1.4, 1.1.6 y 1.2.5 ANECA*). Estas acciones se englobarían entre dos de las tres categorías del saber determinadas por la Taxonomía de *Bloom, 1975*, como objetivos de la Educación: campo cognoscitivo (analizar, comprender, cuestionar e interpretar) y campo afectivo (valorar).

Esta primera Competencia Específica se ha desarrollado también en el Trabajo B, a través de varias asignaturas que han puesto de manifiesto la necesidad, como docentes, de ser capaz de llevar a cabo una comprensión, análisis y valoración de la realidad educativa actual con el objetivo de lograr mejorar el sistema en el que vamos a desarrollarnos profesionalmente.

Concretamente, en la asignatura de Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa, la denominada metodología *Design Thinking* se convierte en una herramienta para tratar de cambiar el mundo. He podido ver cómo las preguntas qué, cómo, por qué, cuándo, dónde, para qué y para quién, son ineludibles para lograr entender e integrarse de la mejor manera posible en la profesión docente.

Comprender la situación actual de la educación y los retos a los que nos enfrentaremos como profesores y que por ende pueden condicionar nuestro desempeño docente, comienza por detectar las necesidades y problemas en la misma y a partir de ahí crear prototipos de solución y ponerlos a prueba. Esto mismo es lo que define al *Design Thinking*, concepto que empleó *Tim Brown (2008)*, citado en *Font [et al.], (2015)* y que relaciona las necesidades de las personas con oportunidades.

Por tanto, a través del Proyecto de Innovación realizado, he logrado comprender y detectar retos y problemas concretos en Educación, en este caso, la organización de los espacios del aula en su dimensión física, relacional y funcional y, proceder finalmente a ofrecer posibles soluciones.

### **3.1.2.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 2: Competencia Específica nº 2.-**

***“Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”:***

Esta competencia ha sido también ampliamente desarrollada a lo largo del Máster, como se puede extraer también de la síntesis presentada de ambos trabajos seleccionados. A

través de la UT se ha trabajado la Competencia Específica 2.1 (listado ANECA), consistente en identificar y comprender las características de los estudiantes y los factores que influyen en su motivación por aprender.

He sido consciente de la importancia de este punto en el momento de hacer frente al diseño de una programación (en la asignatura de Diseño Curricular) y de una UT (en Diseño, organización y desarrollo de actividades); en ambos casos lo fundamental fue comenzar por una contextualización del alumnado desde la perspectiva socioeducativa, económica, cultural y familiar. En este sentido, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de *Gardner* (2010), tratada en varias asignaturas, viene a señalar la necesidad de una educación personalizada ya que ni los alumnos son iguales ni sus procesos de aprendizaje tampoco.

Decía Gardner que a pesar de que hay cosas que todos deberíamos aprender, no por ello debemos hacerlo todos del mismo modo. Lo importante, señala, es descubrir cómo aprenden nuestros alumnos y cuáles son sus pasiones, motivaciones, intereses etc. para adecuarnos como docentes a esa diversidad. Todo ello con el afán de lograr alcanzar la llamada “*educación integral del alumno*” al que hacen referencia tanto L.O 2/2006 (LOE) como L.O 8/2013 (LOMCE).

Una educación integral del alumno es lo que ha logrado este Máster en mi caso y en consecuencia, el desarrollo de esta competencia, ya que a través del Trabajo A he conseguido, además de adquirir conocimientos teóricos y realizar satisfactoriamente una UT, dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje, la convivencia y la comunicación en el aula; algunas de estas habilidades docentes serían: asertividad, escucha activa, empatía, capacidad de trabajo colaborativo, estrategias que favorezcan la educación emocional, estrategias para manejar situaciones de conflicto, capacidad de negociación, capacidad de observación del alumno etc. (CE 2.6, 2.7, 2.10, 2.11 y 2.13 ANECA).

Este Máster ha puesto de manifiesto la relevancia de todas las habilidades anteriores en el desempeño de mi rol docente. También ha sido determinante para percibirme de que si pretendo la educación integral de mis alumnos he de desarrollar dichas habilidades a nivel personal. Indiscutiblemente dichas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas a los alumnos, pero no debemos olvidar que para ello el docente no sólo debe conocer la materia y la técnica docente sino también dominar tales capacidades ya que las aulas son uno de los entornos de aprendizaje socioemocional más importantes

(Extrema & Fernández-Berrocal, 2004; Poulou, 2005, citados en González, Aranda & Berrocal, 2010, p. 43).

Es importante precisar que esta competencia incluye también la capacidad del futuro docente de orientar académica y profesionalmente a sus alumnos, para lo que según ANECA (CE 2.1.2) es necesario identificar, reconocer y aplicar las bases fundamentales de la tutoría y la orientación, adoptando estrategias adaptadas a los alumnos y sus familias; Se han podido identificar y reconocer dichas bases que regulan el ejercicio de la Tutoría y Orientación en asignaturas como Interacción y Convivencia en el aula; No obstante, este extremo no se ha podido desarrollar en la práctica ya que ha sido imposible extrapolarlo a la realidad vivida en el centro de prácticas.

### **3.1.3.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 3: Competencia Específica nº 4.-**

***“Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”:***

La realización del Trabajo A ha sido la actividad que en mayor grado ha contribuido en este Máster al logro de esta competencia. Desde su planificación inicial hasta su elaboración formal, desarrollo y posterior puesta en práctica en el Practicum II, se ha tratado de un trabajo muy completo a nivel competencial ya que ha exigido a su vez, el desarrollo de otras competencias específicas (CE) y transversales (CT) conexas, entre las que cabe destacar:

Integración en la profesión docente comprendiendo el marco legal e institucional y los contextos; participación en la organización de los centros educativos (CE1 ANECA); Propiciar una convivencia formativa estimulante y contribuir al desarrollo integral del alumno (CE2); Impulsar el proceso de aprendizaje (CE3); Evaluar e innovar sobre el proceso de enseñanza (CE5). Y dentro de las transversales (CT): capacidad de reflexión (CT1), capacidad de comunicar ideas (CT7) y capacidad para trabajar cooperativamente con compañeros (CT10).

Como podemos observar en la tabla nº 2, cinco asignaturas son las que han ayudado a alcanzar de modo notable esta competencia, a través de las diferentes ideas y teorías y conceptos tratados en ellas.

Una de esas asignaturas, como no podría ser de otro modo, es la asignatura objeto del Trabajo A: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje. En esta asignatura el tratamiento y comprensión de conceptos como “*metodologías*” y “*metodologías activas*” y “*tipología de actividades*” ha sido primordial, así como el conocer y reflexionar sobre la Teoría de las “*Inteligencias Múltiples*” de Gardner, la “*Pirámide de Aprendizaje*” de Dale, “*Aprendizaje Significativo*” de Ausubel y la “*Taxonomía de Bloom*”.

Para la planificación y diseño adecuados de la UT ha sido necesaria la adquisición de conocimientos sobre lo que es la *metodología* en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ésta es definida por *De Miguel (2005)* como:

*“Conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra”*

Entender este concepto me ha ayudado a tener presente, a la hora de diseñar una UT, el qué quiero lograr que aprendan mis alumnos, el cómo lo harán en función del contexto, sus características y las mías y con qué finalidad. Siguiendo el listado de tipologías de métodos de enseñanza-aprendizaje de *De Miguel (2005)*, he podido adquirir la competencia para comprender y analizar los distintos criterios empleados para la confección de actividades de aprendizaje adecuadas y variadas en las que se combinan: clases teóricas, clases prácticas, estudio y trabajo en grupo y estudio y trabajo autónomo, fundamentándome en las distintas teorías aprendidas. (CE 4.2.1 ANECA).

Además, en relación a la CE 4.3.1 ANECA, he logrado analizar las claves de un buen entorno de aprendizaje y fomentar por medio de la UT un aprendizaje adecuado, empleando el potencial de las TIC's (uso de smartphones), audiovisuales (presentación de contenidos con *Genially* y *Power point*) y aplicaciones multimedia como puede ser el *Kahoot*, utilizado en una de las actividades.

Para todo ello, he logrado extrapolar el currículo-base y la programación didáctica del módulo de FOL a una UT con un programa de actividades concreto y adaptado al contexto de un centro, aula y alumnado específico, adquiriendo de este modo la CE 4.2.4 ANECA. De igual manera, han resultado fundamentales los conceptos de metodologías activas y tipología de actividades, estrechamente relacionadas entre sí ya que es evidente que el

empleo de una metodología concreta determinará el tipo de actividades propuestas y a su vez ambos conceptos se hallan vinculados al término ya tratado de “aprendizaje de competencias”.

Tal y como exige esta competencia (CE 4.2.1 ANECA), he podido llevar a cabo la identificación y comprensión de metodologías activas (Aprendizaje basado en Proyectos, Aprendizaje colaborativo, Estudio de casos y Aprendizaje basado en Problemas), con la finalidad de fomentar la actividad colaborativa y la activación del alumno.

En este punto también la Teoría de las Inteligencias Múltiples de *Gardner (2010)* ha contribuido al desarrollo de esta competencia ya que dicha Teoría defiende la necesidad de la individualización de la Educación. Se podría concluir que esta Teoría trata de reflejar que la nueva función de los profesores en la Educación actual será tratar de identificar cuáles son las inteligencias de sus alumnos y en consecuencia diseñar y programar actividades y estrategias lo más personalizadas posibles para que éstos puedan acceder más fácilmente al conocimiento.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples encuentra también su explicación en la denominado Cono o Pirámide de Aprendizaje de *Edgar Dale*, tratada en varias asignaturas. Joseph Houbert decía: “enseñar es aprender dos veces” y ésto es lo que en verdad viene a reflejar el Cono de Aprendizaje: el hacer y concretamente enseñar a otros es la actividad que mayor participación activa requiere por parte del alumno, en contraposición a la más pasiva, la simple escucha (clase magistral). Ello me ha permitido reflexionar acerca de las clases magistrales, que no serían lo más adecuado para un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, a diferencia de las prácticas en una asignatura, es decir, el planteamiento de casos reales a resolver por el alumno que sí ayudan a asentar mejor los conocimientos.

Hablar de esta competencia de diseño curricular y organización y desarrollo de actividades de aprendizaje exige entender y reflexionar también sobre la Teoría del Aprendizaje Significativo de *Ausubel (1983)*, estudiada prácticamente en todas y cada una de las asignaturas del Máster, se podría decir que se trata de un concepto transversal que forma parte del contenido de todas ellas. Esta teoría, que se circunscribe entre las corrientes sociocognitivas y constructivas de las teorías del aprendizaje, viene a señalar que el aprendizaje se realiza de un modo eficaz cuando el alumno es capaz de relacionar el contenido preexistente ya aprendido y asimilado con el nuevo, todavía por aprender.

Esta teoría ha sido la base sobre la que en este Máster se han asentado gran parte de las actividades que he realizado, intentando que mis conocimientos previos fueran el soporte sobre el que asentar los nuevos que iba adquiriendo. Además, esta teoría se ha convertido para mí, en herramienta didáctica imprescindible para configurar las unidades de trabajo y las correspondientes actividades de las mismas ya que se fundamenta en la necesidad de conocer al alumno (CE 2.1 y 2.2). Si pretendo lograr un aprendizaje significativo debo conocer previamente la “estructura cognitiva” del alumno, lo que me ayudará a orientar mejor mi labor educativa. Indica Ausubel (1983), p.2, al respecto:

*[....]. El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígúuese esto y enséñese consecuentemente".*

Por tanto, esta Teoría determina que un aprendizaje significativo, esto es, eficaz, verdadero y duradero, sólo se logrará si los contenidos nuevos que se pretender asimilar tienen un significado en función de lo que ya sabe el alumno. Por ello como docente debo trabajar la funcionalidad de los contenidos y actividades para lograr que mis alumnos aprendan a aprender, es por ello que en la elaboración de la UT he tratado de configurar actividades de conocimientos previos y actividades prácticas que logren establecer esa relación entre lo ya asimilado y lo nuevo por aprender. Ya Biggs, (2004), p. 100 señalaba que cuanto mejor aprende un alumno más capacitado estará para un aprendizaje futuro.

### **3.1.4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 4: Competencia Específica nº 5.-** ***“Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”:***

Esta competencia específica se ha desarrollado sobre todo mediante la elaboración del Proyecto de Evaluación, Innovación docente e Investigación Educativa, presentado en la asignatura del mismo nombre. Cabe señalar además, que desde el inicio de la asignatura, las cuatro competencias presentadas por el profesor como propias de la asignatura se corresponden totalmente con las CE 5.1-5.4 ANECA, por lo que lógicamente cabe pensar que se trata de una asignatura configurada y diseñada de principio a fin para que los alumnos desarrollos dicha competencia.

El objetivo último de la asignatura es que, como futura profesora, adquiera la competencia para la mejora continua de mi práctica docente. Para ello es preciso desarrollar a su vez

mi capacidad reflexiva y crítica respecto a mi propio proceso de enseñanza, esto es, que sea capaz de realizar una autoevaluación de mi actividad educativa. Las principales teorías que apoyan este desarrollo competencial son: el *Paradigma Sociocrítico*, la *Taxonomía Solo* de Biggs y la metodología del *Design Thinking*.

Desde la perspectiva del *Paradigma Sociocrítico* de la educación cabe explicar la necesidad del análisis crítico del desempeño de la docencia. No olvidemos que la finalidad de este paradigma es la transformación de la estructura de las relaciones sociales, así como dar respuesta a determinados problemas que se dan en las mismas, partiendo de la reflexión.

Para la elaboración del Proyecto de Innovación fue precisa una intensa reflexión previa para, en primer lugar, identificar los distintos problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje (*CE 5.3 ANECA*); en mi caso el problema identificado fue el de la organización y gestión de los espacios educativos, que tantas teorías y propuestas ha suscitado a lo largo de los últimos años y que se convirtió en un auténtico reto a enfrentar. Tras esta reflexión y detección inicial del problema, en segundo lugar, procedía identificar y aplicar propuestas docentes innovadoras (*CE 5.1 ANECA*) con el fin de plantear una alternativa a dicho problema.

En aplicación del *Paradigma Sociocrítico*, podría decirse que esta competencia exige una concepción de la Educación como valor social, esto es, se busca la mejora social. Por tanto, no se trata de realizar una crítica vacía sino constructiva, que sea capaz de interpretar, comprender y evaluar la realidad.

La temática de investigación seleccionada: gestión y distribución espacial del aula, nace de la inquietud como futura docente por lograr aunar tres conceptos ligados de forma indisoluble: gestión del aula, clima de aula y aprendizaje. Para ello se parte, desde el papel de docente de nivel 3 (según niveles de enseñanza de *Biggs, 2004*), de la hipótesis de que es posible hacer algo más con el alumnado.

Durante la elaboración del Proyecto de Innovación he sido consciente de mi avance en los distintos estadios del conocimiento, desde la perspectiva de la *Taxonomía Solo*: de la comprensión superficial o incomprendición inicial del problema de estudio (estadio 1); a ser capaz de identificar de forma más clara el problema (estadio 2 y 3); para seguidamente poder relacionar, comparar y razonar contenidos, teorías y conceptos diversos que tienen

relación con mi estudio (estadio 3 y 4). Y por último llegar a la generalización, las hipótesis, la planificación y la elaboración de propuestas como el Proyecto de Innovación (estadio 5). (Biggs, 2004, p. 55-97).

La metodología del Design Thinking, ampliamente tratada en la asignatura de Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa, ya ha sido citada también en la Competencia Específica nº 1. Su contribución a la adquisición de la competencia nº 5 es clara puesto que es una metodología creada con el fin último de generar ideas innovadoras. En el ámbito educativo, ideas innovadoras que supongan una mejora del desempeño de la docencia y de los procesos de aprendizaje.

### 3.1.5.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 5: Competencias Transversales nº1 y nº2.- “*Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social*”; “*Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas*”:

He considerado conveniente tratar de forma conjunta estas dos competencias ya que, a mi juicio, ambas tratan de lo mismo, del pensamiento crítico que debemos desarrollar los alumnos del Máster en tres ámbitos diferentes: personal, social e intelectual, en relación a temas o entornos novedosos o poco conocidos. Estas competencias las he relacionado con los Trabajos A y B seleccionados en esta Memoria, no obstante, cabe decir que en la mayoría de los trabajos del Máster he podido desarrollar esta capacidad reflexiva en mayor o en menor medida.

En las sociedades actuales, uno de los objetivos más valorados en el ámbito educativo, es el de enseñar a los alumnos a ‘aprender a aprender’ (Díaz Barriga & Rojas, 1999). Este concepto, que parte de la concepción cualitativa o constructivista de la enseñanza, tiene mucho que ver con ambas competencias ya que ese ‘aprender a aprender’ requiere que el estudiante sea capaz de razonar, solucionar problemas y tener un pensamiento reflexivo y crítico, según indica Segura Moreno (2002), quien además señala que el término ‘crítico’ revela autonomía intelectual.

Esta capacidad de reflexión en muchas ocasiones tiene relación con la motivación y curiosidad de una persona; una mentalidad crítica capaz de reflexionar y preguntarse cosas es importante en un profesorado que trata, a su vez, de lograr que sus propios alumnos desarrollos dicha competencia.

### 3.2.- Relación entre los dos Proyectos: Generación de nuevas ideas:

La UT y el Proyecto de Innovación aquí seleccionados, son dos trabajos a los que he procurado dar un tratamiento conjunto con el fin de dotarles de la mayor coherencia y sentido posibles. Como ya he tenido oportunidad de indicar, el tema a tratar en el Proyecto de Innovación, la gestión y distribución del espacio en el aula, fue elegido en virtud de mi interés por el diseño de espacios y la necesidad de entender su problemática actual en el ámbito educativo. No obstante, la UT fue el trabajo que sirvió de punto de partida y base para comenzar a reflexionar y desarrollar el Proyecto de Innovación; He aquí la conexión y continuidad que media entre ambos trabajos.

El contenido de la UT seleccionada, “*Equipos de trabajo y resolución de conflictos*”, a mi juicio, era el que mejor casaba con la materia que posteriormente iba a tratar en el Proyecto de Innovación. Mediante la tabla que se incluye a continuación, pretendo explicar de forma esquemática la relación existente entre ambos trabajos desde el punto de vista de contenidos y conceptos compartidos por ambos.

**Tabla nº 3** (elaboración propia). *Conceptos relacionados con ambos trabajos*

<b>UT</b> <b>“Equipos de trabajo y resolución de conflictos”</b>	<b>METODOLOGÍAS ACTIVAS</b> <b>TRABAJO EN EQUIPO</b> <b>CLIMA DE TRABAJO</b> <b>INTERACCIÓN SOCIAL</b> <b>COOPERACIÓN</b> <b>COMUNICACIÓN</b> <b>DINÁMICAS DE EQUIPO</b> <b>ENTORNO SOCIAL</b> <b>RECURSOS ESPACIALES</b> <b>TIPOS DE AGRUPAMIENTOS</b>	<b>Proyecto de Innovación</b> <b>“Gestión del espacio del aula y su influencia en los objetivos curriculares”</b>
---	--	--

Como podemos extraer de la tabla, la distribución y gestión del espacio del aula se relaciona estrechamente con las metodologías susceptibles de emplearse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la UT; Asimismo, los posibles agrupamientos, la capacidad

de interacción de los alumnos (entre ellos y con el docente), las características físicas, materiales y funcionales del aula etc. fueron elementos determinantes en la puesta en práctica de la UT y por consiguiente también del Proyecto de Innovación.

Ambos Proyectos fueron concebidos para su desarrollo ante un mismo grupo de trabajo: los alumnos de FOL de 1º curso del Grado Superior de Administración y Finanzas. Determinar la influencia del espacio en el aprendizaje de estos alumnos era el objetivo fundamental del Proyecto de Innovación, por lo que, qué mejor modo de llevar a cabo la pertinente investigación, que analizando la forma de trabajo en equipo del grupo-clase, las dificultades relacionales vinculadas con el espacio, los cauces de comunicación empleados, las posibilidades de interacción con el espacio y el mobiliario etc.

Todo esto se fundamenta en la conceptualización del aula como *espacio social* tal y como podemos extraer del Sociocognitivismo de Vygotsky (*Bronckart, J.P [et al.], 2000*), quien viene a explicar la influencia del medio (entorno o espacio) en el desarrollo evolutivo, emocional y cognitivo de los sujetos.

El fin último del Proyecto de innovación era crear un espacio en el aula que favoreciera el aprendizaje, la adquisición de determinadas competencias y cumplimiento de objetivos concretos del módulo por parte de los alumnos para tratar de validar las hipótesis planteadas y así fue. Este trabajo, junto con la UT viene a proponer la necesidad de que el profesor en su actividad docente sea capaz de organizar y gestionar el aula de tal modo que logre la mejor adecuación posible entre la metodología empleada y las actividades propuestas, con los objetivos que pretenda lograr y las competencias que busque desarrollar en el alumno.

Parece clara y lógica la relación existente entre las metodologías y las características del espacio de aprendizaje ya que es fácil percibirse de que un espacio inapropiado imposibilita o dificulta la puesta en práctica de determinadas metodologías de enseñanza. Por tanto, la idea clave es que el espacio es uno de los elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como indican *Gutiérrez & López (2002)*, como docentes debemos realizar una cuidadosa planificación del mismo atendiendo a las necesidades de los alumnos y a las metodologías que nos propongamos emplear.

Una de las propuestas que cabe extraer de ambos trabajos es la configuración de un plan de formación del Profesorado que ponga en valor la necesidad de un tratamiento adecuado

de los espacios, los cuales además de ser nuestros lugares de trabajo se convierten en un factor didáctico clave para lograr objetivos educativos (*Gutiérrez & López, 2002*). Que yo como docente, disponga de herramientas e ideas para la gestión de mi entorno de trabajo y por ende el entorno de aprendizaje de mis alumnos, considero que debe tener el mismo grado de importancia que aprender a elaborar una unidad didáctica, aprender a tratar la diversidad en el aula o aprender a manejar las denominadas metodologías activas, entre otras cuestiones.

## 4.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

---

### 4.1.- Conclusiones:

En este apartado voy a tratar de dar respuesta a la pregunta que páginas arriba formulaba: *¿Qué cualidades debe tener un buen profesor?*; Y lo voy a hacer desde la nueva perspectiva que me ha proporcionado el Máster y en virtud de las competencias que he podido adquirir y que han sido explicadas a lo largo de la presente Memoria.

La preparación que me ha proporcionado este Máster, gracias a la labor docente del conjunto de profesores encargados de las once asignaturas, ha sido satisfactoria. Como ya he tenido oportunidad de señalar al comienzo de esta Memoria, la contribución del máster, en mi caso particular, ha ido más allá de la simple capacitación para la actividad docente ya que me he descubierto a mí misma entusiasmada de nuevo en un proyecto de vida. Y es que, es así como percibo a día de hoy el Máster, un proyecto de largo recorrido, que no acaba en estas líneas, ni mucho menos, y que ha reafirmado mi decisión de encaminarme hacia la profesión docente.

Es necesario destacar que es importante en estas conclusiones hablar de competencias, de conocimientos y de aptitudes, pero sin olvidar también el papel fundamental que han tenido en mi formación personas y actitudes. Entre las personas cabría destacar en primer lugar a mi tutora de prácticas y al coordinador del Practicum en el centro IES Pablo Serrano,; ambos han sabido transmitirme su entusiasmo y buen hacer en la docencia; En segundo lugar, los alumnos, todos ellos, con los que he podido tratar a lo largo de los

meses de duración del Practicum (I, II y III) y que han contribuido a hacer más fácil mi tarea docente en algunas ocasiones, o más difícil en otras en las que ya el simple hecho de ser escuchado suponía un reto para el profesor. Y en tercer lugar, mis compañeros del Máster con quien he trabajado codo a codo en muchas actividades y proyectos de forma enriquecedora en la mayoría de los casos y con los que he podido poner a prueba mi capacidad de trabajo en equipo.

Considero que he desarrollado todas (en mayor o menor grado) las competencias específicas y transversales que recoge el Plan de estudios del Máster. Así lo corroboran los trabajos realizados, los cuales a medida que avanzaba el Máster iban ganando sentido, formalidad y rigor. Haciendo autocrítica, puedo afirmar que he adquirido las siguientes competencias:

- \* Capacidad de Integrarme en la profesión docente: He podido conocer y comprender el entramado documental y normativo que rige el funcionamiento de un centro educativo como es el IES Pablo Serrano, así como comprender el contexto socioeducativo del mismo, del alumnado y del profesorado que lo configuran. He tenido ocasión de participar de algún modo de la vida del centro, conocer y reflexionar acerca de sus proyectos, actividades y programas, la mayoría de ellos centrados en los retos actuales de la sociedad (manejo de TIC's, "Alumnos ayudantes" para mejorar la convivencia en el centro, bilingüismo etc.).
- \* Capacidad para propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, siendo capaz de impulsar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. He sido consciente de la necesidad de partir de las características de los alumnos, sus motivaciones y necesidades con el fin de contribuir más eficazmente a su desarrollo integral; además de desarrollar y fortalecer habilidades sociales y comunicativas propias, cuya repercusión en el aula es indiscutible.
- \*Capacidad para planificar, organizar y desarrollar el currículo de mi especialidad, atendiendo a la finalidad competencial de los contenidos, teorías, procedimientos, metodologías etc. otorgándole la importancia que se merece al proceso de evaluación, no como fin último y simple suma de partes sino desde una concepción holista de la Educación en la que la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprendizaje que afecta tanto al modo de enseñar como al modo de aprender.
- \* Capacidad para evaluar, innovar e investigar con la finalidad de una mejora de la Educación en general, y de mi actividad docente en particular. En este sentido este Máster

ha contribuido a despertar mi espíritu innovador y emprendedor. Nunca antes había relacionado didáctica y docencia con emprendimiento y he sido consciente finalmente del sentido de su existencia en este Máster y en el currículo de mi especialidad como en todas las demás ya que, a día de hoy, el emprendimiento se concibe como un aspecto transversal a trabajar en todas las materias del currículo (*artículo 25.8 LOMCE*).

Los temas de innovación y emprendimiento, muy vinculados entre sí, han sido conceptos novedosos para mí en cuanto a la nueva perspectiva que he podido formarme de los mismos. He logrado ver esos términos en otro contexto diferente al comercial-empresarial, dándoles un enfoque mucho más amplio que incluye el ámbito personal, profesional y educativo.

Tal y como indica la *LOMCE* (*Preámbulo IV*), el emprendimiento es un concepto en el que se incluyen destrezas tan esenciales como: la capacidad de análisis y reflexión; la capacidad de planificar y organizar; la capacidad para tomar decisiones; la capacidad de adaptación al cambio y resolución de conflictos; capacidad de trabajo en equipo etc. Todos ellos forman parte también del marco de competencias transversales recogido en el Plan de Estudios del Máster.

Asimismo, el emprendimiento requiere de valores como: creatividad, motivación, autoconocimiento, autoestima, autonomía, capacidad de esfuerzo... Por todo ello cabe concluir que es un concepto muy amplio al que en el ámbito educativo y desde el rol de docente debemos darle la importancia que tiene porque es lo que nos permitirá avanzar en nuestra profesión y en la vida. He aquí muchas de las cualidades de nuestro *buen docente*.

A mi entender los términos innovación y emprendimiento en el ámbito docente se relacionan con la iniciativa y la capacidad de acción para aportar respuestas y soluciones, lo que podría definirse como el ‘*aprender a aprender*’, señalado por *Delors* (1996), p. 18, como el único camino para afrontar las novedades profesionales, sociales y personales del siglo XXI. El informe *Delors* señalaba que:

*“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”*

Durante este Máster han sido constantes, en prácticamente la totalidad de las asignaturas, las referencias a los cuatro pilares de la Educación de *Delors* (1996), p. 36: ‘*aprender a*

*conocer*' (lo que hemos llamado en esta Memoria, aprender a aprender); '*aprender a hacer*'; '*aprender a vivir juntos*' (que equivaldría a aprender a estar); y '*aprender a ser*'.

Estos cuatro pilares son los que ayudan a configurar la Educación como un todo, no tan sólo como un sistema para la adquisición de determinados conocimientos. Por tanto, vuelve a ponerse de relieve la importancia de un aprendizaje competencial permanente. Este Máster no sólo se ha limitado a proporcionarnos, como futuros docentes, el aprendizaje de un oficio, sino que ha pretendido ir más allá y capacitarnos para hacer una aportación a la sociedad. A día de hoy ya no se habla tan sólo de habilidades y cualificaciones profesionales sino de competencias sociales, personales y actitudinales tanto de los educadores como de los educandos ya que no hay que olvidar que estos últimos serán ciudadanos además de trabajadores.

La labor de determinar qué competencias he adquirido a lo largo del Máster ha precisado de una autoevaluación llevada a cabo en dos pasos diferentes, tal y como podría realizarse cualquier otra evaluación. En primer lugar he procedido a un diagnóstico respecto a los conocimientos, experiencias y actitudes previas con los que contaba al inicio del máster; para a continuación y gracias al necesario feedback proporcionado por los distintos profesores y otros compañeros, llegar a las conclusiones presentadas en esta Memoria sobre las competencias logradas.

Esta evaluación final me permite concluir que mi proceso de aprendizaje en este caso ha sido satisfactorio, señalando en el apartado siguiente algunas de las carencias que a mi juicio necesitan solventarse.

#### **4.2.- Propuestas de futuro:**

Desde mi punto de vista, este Máster no representa sólo el fin de una etapa de trabajo y esfuerzo sino que da vida a otra etapa todavía por determinar a nivel laboral y formativo, pero que pretendo encaminar en todo caso, hacia la búsqueda del cambio y mejora constantes en mi práctica docente. Las líneas o propuestas de futuro sobre las que voy a trabajar al finalizar este Máster tienen que ver con dos ámbitos: la formación continua del profesorado y la investigación educativa:

**1.- Formación continua** para alcanzar una educación de calidad: Para ello considero imprescindible continuar desarrollándome a nivel competencial tanto en el ámbito personal como profesional. Lograr ser un docente del siglo XXI requiere profundizar en algunas materias abordadas en el Máster pero que precisan de una continuidad a lo largo de la carrera docente:

- ]) Formación en Tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), clave a día de hoy en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que su uso adecuado y responsable puede facilitar dicho proceso. Durante el Máster he podido conocer multitud de aplicaciones y herramientas digitales y emplear algunas de ellas en la realización de los trabajos (Kahoot, Genialy, Edmodo, Moodle...). Ello me ha permitido concienciarme, todavía más si cabe, de la necesidad de una actualización constante dado su carácter cambiante, ya que lo que hoy es novedad mañana está obsoleto. Esto lo he podido comprobar en el centro de prácticas, donde las pizarras digitales, tan novedosas en su momento, a día de hoy ningún docente las emplea, ya sea por falta de competencia en su uso o por el trabajo que supone la preparación de contenidos con dicha herramienta.
- ]) Metodologías didácticas que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje: Mi intención es realizar cursos para el profesorado donde me pueda formar en metodologías activas, un tema que me despierta gran interés pero que considero poco trabajado a nivel práctico en el Máster.
- ]) Proceso de evaluación, como uno de los puntos clave de mi práctica docente. Considero que necesito formación al respecto ya que me he visto algo perdida en este sentido; a pesar de comprender los conceptos, teorías etc. ha faltado mayor realización práctica. Considero que como docente a la hora de enfrentarme al proceso de evaluación necesito más conocimientos, con la finalidad de encontrar respuesta a las preguntas: qué se evalúa, para qué se evalúa, cómo y cuándo se evalúa.
- ]) Idiomas: Con toda seguridad, mi futuro docente se verá influenciado por mi capacidad de adaptación a las nuevas necesidades en Educación en el ámbito de los idiomas. Es por ello que, siendo consciente de este extremo, pretendo seguir estudiando, poder obtener el B2 de inglés y seguir avanzando por ese camino.
- ]) Atención a la diversidad: Este también es un aspecto que, a pesar de la importancia dada en las diferentes asignaturas del Máster, desde mi punto de vista no se ha conseguido llevar más allá del papel, por lo que tengo la intención de profundizar más

en el tema a través de la formación. Una formación mediante la cual pueda adquirir competencias relacionadas con la capacidad adaptativa y flexibilidad de métodos, estilos y recursos de enseñanza.

**2.- Investigación educativa:** La curiosidad y motivación que ha logrado despertar en mí el Máster pretendo aprovecharlos para dar continuidad a lo que he iniciado a lo largo de esta formación. Para ello pretendo comenzar por el tema abordado en el Proyecto de Innovación, el tratamiento del espacio. A mi juicio, a pesar del gran esfuerzo y tiempo dedicados a su elaboración y puesta en marcha, la realidad del centro educativo y el escaso tiempo disponible para un trabajo de campo acorde con las necesidades del Proyecto, contribuyeron negativamente al resultado final del Proyecto; No obstante, ya he señalado todo lo que este trabajo ha aportado a mi formación docente.

Mi labor futura como docente deberá incluir indiscutiblemente la búsqueda constante del progreso en mi ejercicio docente; Para ello será importante mi capacidad reflexiva tratada líneas arriba o lo que Biggs denomina acertadamente “práctica reflexiva” o “aprendizaje acción” (Biggs, 2004, p. 25).

Para concluir me gustaría compartir una cita que dice mucho acerca de quién pretendo ser a lo largo de mi futura carrera docente, la cual representaría un ciclo vital que engloba aprender y enseñar, enseñar y aprender.

***“Todos somos maestros y alumnos, ¿qué vine a aprender aquí y qué vine a enseñar?”***

Louise Hay, escritora

## BIBLIOGRAFÍA

---

- \*\* Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1. Recuperado de:  
[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje\\_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1497798406&Signature=b63JMLyKj%2F4OFytx%2BuiPd2tqFo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA\\_DEL\\_APRENDIZJE\\_SIGNIFICATIVO\\_TEOR.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1497798406&Signature=b63JMLyKj%2F4OFytx%2BuiPd2tqFo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf)
- \*\* Beltrán, M. R., Cariaco, P., No, C., & de Tepepan, F. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2), pág. 1-16. Recuperado de:  
[http://www.micentroeducativo.pe/2012/personal/fileproject/file\\_personal/17bi\\_7b66f7.pdf](http://www.micentroeducativo.pe/2012/personal/fileproject/file_personal/17bi_7b66f7.pdf)
- \*\* Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. España: Narcea ediciones. Recuperado de:  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iMYeIgA\\_JJsC&oi=fnd&pg=PA13&dq=biggs+taxonom%C3%ADa+solo&ots=s4Rh22ONa&sig=lLV99hHz8R7--IS9YRe10HTfsA#v=onepage&q=biggs%20taxonom%C3%ADa%20solo&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iMYeIgA_JJsC&oi=fnd&pg=PA13&dq=biggs+taxonom%C3%ADa+solo&ots=s4Rh22ONa&sig=lLV99hHz8R7--IS9YRe10HTfsA#v=onepage&q=biggs%20taxonom%C3%ADa%20solo&f=false)
- \*\* Bloom, B.S. [et al.] (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de metas educativas. Tomo I. Ámbito del conocimiento*. 2ª ed. Alcoy. España: Editorial Marfil S.A.
- \*\* Bronckart, J.P [et al.], (2000). *Piaget y Vygotski ante el siglo XXI. Referentes de la actualidad*. Cuadernos para el análisis 13. Barcelona. España: Horsori Editorial.
- \*\* Calvo, A. H. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica. Recuperado de:  
[https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1367420/mod\\_resource/content/1/viaje\\_interactivo-18-01-16.pdf](https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1367420/mod_resource/content/1/viaje_interactivo-18-01-16.pdf)
- \*\* Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso. Pág. 24-36. Recuperado de:  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I2zg\\_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=carretero&ots=9oJf8fDA8H&sig=QQRhARLWRMz6vOOZAD3LKtFmErY#v=onepage&q=carretero&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=carretero&ots=9oJf8fDA8H&sig=QQRhARLWRMz6vOOZAD3LKtFmErY#v=onepage&q=carretero&f=false)
- \*\* Coll, C. (1992). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum*. Paidós
- \*\* Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa, 161, pág. 34-39. Recuperado de:  
<http://calidadpp.com/secundariamixta44/institucional/0910/19ago09CursoBasico/Anexo06Coll.pdf>
- \*\* De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 109-114. Recuperado de:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31077250/LIBRO\\_MARIO\\_DE\\_MIGUEL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504795736&Signature=Wzzjeuqq%2BfDk7XzIE%2BGQZrNIb8k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DModalidades\\_de\\_ensenanza\\_centradass\\_en\\_el.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31077250/LIBRO_MARIO_DE_MIGUEL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504795736&Signature=Wzzjeuqq%2BfDk7XzIE%2BGQZrNIb8k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DModalidades_de_ensenanza_centradass_en_el.pdf)

\*\* De Pablo, M. D. L. P., & Marcano, B. T. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en educación infantil*. Editorial Escuela Española. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=176467>

\*\* Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperadode: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

\*\* Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. Perfiles educativos, 28(111), 7-36. Recuperado de:

[http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20en%20educacion.alternativa%20o%20disfraz\\_A.DiazBarriga.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20en%20educacion.alternativa%20o%20disfraz_A.DiazBarriga.pdf)

\*\* Font, L. R., Monzó, M. L. G., Diego, M. F., Boza, A., Cuenca, L., Valero, F. A., & Díaz, M. D. M. A. (2015). *Implementación de actividades de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas: un caso práctico de aplicación de técnicas de Pensamiento de Diseño, y evaluación mediante rúbricas, de las competencias de Creatividad, Innovación y Emprendimiento*. Recuperado de:

<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/63167/Ruiz%20et%20al%20INRED2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

\*\* Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. Revista iberoamericana de educación, (47), 49-70. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/800/80004705.pdf>

\*\* Gairín Sallán. (1995). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 39. Recuperado de:

<http://www.grao.com/revistas/aula/039-crecer-en-literatura--la-organizacion-delespacio/el-reto-de-la-organizacion-de-los-espacios>

\*\* Gardner, H. (2011). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Redes España: La 2. Recuperado de:

<https://youtu.be/5dT2rMoVAXk>

\*\* Gifre Monreal, M., & Esteban Guitart, M. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Uriel Bronfenbrenner*. Contextos educativos. Revista de educación, 2012, núm. 15, pág. 79-92. Recuperado de:

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8515/Consideraciones-educativas-perspectiva.pdf?sequence=1>

\*\* Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Revista docencia, (15), pág. 60-66. Recuperado de:

[http://especiales.uniminuto.edu/file.php/1/maestria/lecturas\\_edud/pdfs/giroux.pdf](http://especiales.uniminuto.edu/file.php/1/maestria/lecturas_edud/pdfs/giroux.pdf)

\*\* González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(1), 41-49. Recuperado de:

[file:///C:/Users/sonir/Downloads/Dialnet-DocentesEmocionalmenteInteligentes-3163455%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sonir/Downloads/Dialnet-DocentesEmocionalmenteInteligentes-3163455%20(1).pdf)

\*\* Guía ANECA de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados de Aprendizaje (2013). Recuperado de:

<http://www.aneca.es/Sanhla-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>

\*\* López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso: revista de educación, (25), pág. 133-146. Recuperado de:

<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/i.html>

\*\* Memoria Máster (ANECA), 2009. Recuperado de:

[https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1367398/mod\\_resource/content/0/MemoriaMasterSecundariaAneca.pdf](https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1367398/mod_resource/content/0/MemoriaMasterSecundariaAneca.pdf)

\*\* Molas Castells, N., & Rosselló, M. (2010). *Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente*. Didáctica, innovación y multimedia, (19), pág. 1-9. Recuperado de:

<https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n19/16993748n19a12.pdf>

\*\* Moreno, C. I. S. (2009). *Aprender a aprender. Claves para su enseñanza*. Educación y educadores, 5, 145-154. Recuperado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/517/1604>

\*\* Picó, J.M. (2016). *Un profesor llamado espacio*. Revista Ruta maestra 17. Recuperado de:

<https://picoj.es/tag/espacios/>

\*\* Retana, J. Á. G. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. Rev. Electrónica Actual. Investigación en Educación, 11(3), Pág. 1-24. Recuperado de:

[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43665470/Educacion\\_Basada\\_en\\_Competencias.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498164400&Signature=dGA4AZTvIf5OQfbL4isWIIHiA0A%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacion\\_Basada\\_en\\_Competencias.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43665470/Educacion_Basada_en_Competencias.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498164400&Signature=dGA4AZTvIf5OQfbL4isWIIHiA0A%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacion_Basada_en_Competencias.pdf)

\*\* Sedano, A. R. (2007). *La cuestión del método en la pedagogía social*. Educación y Educadores, 10(1), 161-176. Recuperado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/683/767>

\*\* UNICEF:

[https://www.unicef.org/spanish/education/index\\_quality.html](https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html)

\*\* Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 106. 4 de Mayo de 2006.

\*\* Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 295. 10 de diciembre de 2013.

\*\* Moodle

\*\* Dialnet