

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas



**Universidad
Zaragoza**



Trabajo Fin de Máster

Especialidad de Procesos Industriales
para Formación Profesional

TRABAJAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO
A TRAVÉS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Autor: **Fernando Oliván Avilés**

Tutora: **Pilar Lambán**

Junio de 2015

INDICE

1.	ANTECEDENTES	3
2.	INTRODUCCIÓN	4
3.	OBJETO	6
4.	PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	
4.1.	CONTEXTUALIZACIÓN	7
4.2.	OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	
4.2.1.	Desarrollar todas las dimensiones de la competencia humana.....	10
4.2.2.	Desarrollar todas las capacidades e inteligencias del alumno.....	13
4.2.3.	Motivar al alumno.....	15
4.3.	CONTENIDOS.....	17
4.4.	UNIDADES DIDÁCTICAS.....	17
4.5.	METODOLOGÍA	
4.5.1.	Aprendizaje significativo	18
4.5.2.	Estrategias de motivación.....	19
4.6.	MATERIALES Y RECURSOS	21
4.7.	EVALUACIÓN	
4.7.1.	La evaluación inicial	22
4.7.2.	La evaluación por competencias.....	24
4.7.3.	Evaluación criterial y formativa	26
4.8.	ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN.....	28
4.9.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	30
4.10.	TRANSVERSALIDAD	
4.10.1.	Transversalidad del enfoque.....	32
4.10.2.	Transversalidad para la buena convivencia	33
4.11.	PLAN DE CONTINGENCIA	35
5.	CONCLUSIONES.....	36
6.	REFLEXIONES PERSONALES	38
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	41

ANEXOS

1. Practicum 1
2. Practicum 2
3. Practicum 3

1. ANTECEDENTES

Con 47 años, después de 20 años en el mercado laboral ejerciendo como Ingeniero Industrial, alguien pudiera preguntarse el motivo por el cual, hace aproximadamente 10 meses, me decidí por hacer el Máster en Profesorado en la especialidad de Procesos Industriales para Formación Profesional. Quizás la respuesta es que soy padre de 2 adolescentes, de 14 y 16 años respectivamente, y marido de una profesora de educación secundaria obligatoria; o, a lo mejor, es porque mi hijo mayor ha tenido problemas en el colegio, tanto de tipo académico como de acoso y relacionales con su grupo de iguales, motivo por el cual tiene una bajísima autoestima que le condiciona todas sus decisiones.

Seguramente lo anteriormente descrito me ha ayudado a decidir el momento de matricularme, pero además mi decisión tuvo que ver con mi interés por aprender teorías, metodologías y herramientas que me ayuden a mejorar mi labor como profesor en los cursos que imparto a chicos entre 18 y 25 años en situación de desempleo o con contratos en formación y aprendizaje. Tras varios años ejerciendo la labor docente en diferentes escenarios, (cursos para empleados y desempleados, cursos para empresas, cursos de formación especializada, etc.), he tenido días en los que, tras terminar la clase, al igual que me doy cuenta que muchas veces no soy capaz de captar la atención de mis alumnos y motivarles para seguir mis explicaciones, me he sentido satisfecho por ser consciente que he ayudado a mis alumnos a entender conceptos que les pueden ayudar en su vida laboral; porque esa sensación de haber fracasado o triunfado siempre la tiene un profesor cuando se van los alumnos y se queda solo al término de la clase. Si bien la primera puede ser la habitual no me resisto a aprender y a trabajar por mejorar para que sea lo contrario.

Porqué elegir la especialidad de Procesos Industriales para Formación Profesional, cuando como Ingeniero Industrial podía haber elegido cualquier otra, no menos interesante, como Tecnología e Informática, Dibujo y Artes Plásticas, Matemáticas o Física y Química; ha sido porque en más de una ocasión estando frente a mis alumnos intentando hacerles comprender lo importante de que es tener la formación adecuada para desempeñar un trabajo profesional, éstos se han sentido incapaces de asimilar y adquirir los conocimientos con motivo de no haber podido hacerlo en su momento, cuando estaban en el colegio o en el instituto, y se arrepienten por ello. Normalmente estos alumnos, aún siendo conscientes de su gran capacidad para lograr sus metas, suelen tener miedo al fracaso; principalmente, por su baja autoestima y dificultad para mantener y desarrollar sus relaciones personales. Y son estos

alumnos, cuando en silencio me han pedido ayuda como profesor suyo, el motivo por el cual me decidí a cursar este Máster.

2. INTRODUCCIÓN

Cuando nace un niño y empieza a crecer, a andar, a hablar, a dibujar, a bailar, a cantar,..., y otras tantas cosas que sus padres celebran con admiración, éstos empiezan a preocuparse por encontrar y darle la mejor educación posible: juegos educativos para fomentar esas habilidades que empiezan a demostrar y que los padres descubren con orgullo, las últimas novedades y tendencias de los sistemas educativos que buscan destrezas ocultas a la espera de despertar, técnicas para el desarrollo de capacidades, el bilingüismo desde la infancia, etc.

Luego los niños van creciendo y a partir de los 12 años (primero de secundaria) ya no son tan cariñosos y, además, sin una intención consciente o manifiesta empiezan a plantear problemas a sus padres. Éstos, a veces sin que exista causa para ello, empiezan a preocuparse de las compañías de sus hijos, del alcohol, de las drogas, del sexo, etc. Escenarios que les desbordan, les aterran y se dan cuenta de que difícilmente pueden controlar (entre otras cosas porque no están preparados y porque no tienen la formación ni la información adecuada); y actúan con recursos equivocados (aun teniendo buena intención con ello), intentando ser amigos de sus hijos para sentirse a su lado actuando como un aura protectora.

Curiosamente, en la mayoría de los casos, ha desaparecido la preocupación inicial de que sus hijos reciban una buena educación que, por otra parte, a esa edad, es la que va a ayudar a sus hijos a resolver con éxito los problemas que tanto les preocupan.

Normalmente, la valoración de la actividad escolar de los hijos se limita a sus resultados académicos, enaltecendo al que consigue buenas notas y denigrando a los que suspenden. Además, para reforzar esas designaciones (los listos y los tontos), se hace en un entorno competitivo en el que luchan por ser unos mejores que los otros; y donde desgraciadamente la comparación de los unos con los otros influye en las relaciones tanto familiares como entre iguales afectando significativamente al desarrollo de la autoestima y la generación de miedos.

Todo lo descrito anteriormente se ha puesto de manifiesto, directa o indirectamente, en casi todas las asignaturas que he cursado en el Máster. Principalmente durante el primer

trimestre no hemos dejado de aprender teorías, metodologías y herramientas que buscan despertar la motivación del alumno para hacerle participar de su proceso de aprendizaje.

Igualmente, se ha hecho referencia a la motivación del profesor; por cierto, muchos de ellos padres. Es conocido que hoy en día muchos docentes no pueden desarrollar su labor por estar centrados en problemas como la carga de trabajo, la falta de atención y de motivación de los alumnos, el mal comportamiento en las aulas, la presión de los padres, la falta de estabilidad en su puesto de trabajo (interinidad), la falta de incentivos o la falta de desarrollo profesional, entre otros. A muchos de estos profesores este entorno les impide darse cuenta que sus alumnos, además de luchar por encontrar su sitio en clase entre su grupo de iguales, están viviendo los cambios propios de la adolescencia que ellos mismos no llegan a entender y que les afecta tanto a sus relaciones personales como familiares.

Una vez desarrollados, durante el primer cuatrimestre, los contenidos teóricos de los aspectos anteriormente descritos empezaron los períodos de Practicum en los centros educativos. Gracias a ellos muchos hemos sido capaces de identificar la mayor parte de lo descrito por nuestros profesores de Máster: manifestaciones adolescentes en alumnos que afectan a su comportamiento, conflictos en el aula, diversidad en el aula, falta de motivación de alumnos y profesores, profesores impartiendo clases magistrales sin interacción con sus alumnos y con temarios sin actualizar, etc.

El Practicum I sirvió para conocer la extensa normativa y documentación que sirve de marco para la gestión del Centro y la práctica docente. Entre tanto documento, no ha sido hasta el segundo cuatrimestre, con la asignatura de “Diseño curricular de Formación Profesional” impartida por Nieves González Deza, cuando descubrí cómo los profesores tienen en la Programación didáctica de un módulo de ciclo, o de una asignatura de un curso, una herramienta en la que recoger, entre otros, el qué y el cómo dar sus clases; y donde utilizar las metodologías del “Diseño Instruccional”, asignatura correspondiente al primer cuatrimestre e impartida por la misma profesora, para planificar, preparar y diseñar los recursos, las actividades y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje del alumno; y para lo que ha sido muy instructiva la asignatura de segundo cuatrimestre “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de procesos industriales” impartida por las profesoras Pilar Lambán y Sonia Val.

El profesor a través de la Programación didáctica tiene la oportunidad de influir en la relación que establece con sus alumnos. Al igual que muchos pensamos que era un documento

obligatorio más, tedioso de cumplimentar, muchos profesores o futuros profesores no son conscientes del potencial que tiene una Programación didáctica; motivo por el cual decidí centrar mi Trabajo Fin de Máster en dicho documento.

Por tanto, dentro de la modalidad A, este Trabajo Fin de Máster es una memoria que parte de dos actividades realizadas a lo largo del Máster: por un lado, la asistencia a las clases teóricas de las asignaturas del Máster donde he adquirido teorías, metodologías y herramientas que buscan despertar la motivación del alumno para hacerle partícipe de su proceso de aprendizaje; y, por otro lado, el reconocimiento de su aplicación práctica con mi participación en los tres periodos de Practicum del Máster, (cuyas memorias se adjuntan como anexo). Con la integración de estas dos actividades en una Programación didáctica como herramienta para trabajar la motivación del alumno he intentado recoger el resultado de mi aprendizaje y experiencia formativa durante el Máster así como realizar un análisis crítico de su posible aplicación en el aula.

En mi opinión, si una Programación didáctica se trabaja correctamente se puede facilitar un entorno adecuado para el aprendizaje del alumno, en el que se pueden potenciar metodologías, tanto de aprendizaje individualizado como cooperativo, tanto en la materia propia como transversalmente, y conjuntamente con el resto de módulos o asignaturas; diseñando un sistema de evaluación no centrado exclusivamente en la adquisición de conocimientos, limitándose a la competencia del “**saber**”, sino que incluya aspectos relacionados con las competencias procedimentales del “**saber hacer**” y el “**saber estar**”; y todo ello, trabajando la motivación del alumno para que sea capaz de adquirir las competencias y habilidades necesarias para su futura vida personal y profesional.

3. OBJETO

El objeto del presente Trabajo Fin de Máster es trasladar, en el marco de una Programación didáctica, los contenidos teórico prácticos (buenas prácticas) adquiridos durante el Máster en las diferentes asignaturas, así como mi experiencia personal tras participar en los periodos de Practicum en el Centro Público Integrado de Formación Profesional (CPIFP), “Corona de Aragón”, en el que tuve de tutor a Jesús Gálvez, profesor del módulo profesional “Interpretación gráfica” del ciclo de grado medio de Mecanizado y responsable del Departamento estratégico de Evaluación y Acreditación de Competencias.

En el CPIFP Corona de Aragón he visto como los alumnos que cursan el ciclo de grado medio de Mecanizado, en su mayoría, lo único que hacen es esperar a tener una oferta de trabajo para incorporarse al mercado laboral. He colaborado en la fase previa de un Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales (PEAC), donde personas sin titulación pero con experiencia laboral y formación no formal acuden para poder obtener un reconocimiento a sus competencias profesionales con el objeto de, no sólo poder acceder, o mantener, un puesto de trabajo, sino poder justificar sus capacidades y conocimientos.

Con este Trabajo Fin de Máster mi intención es demostrar que es posible elaborar a una Programación didáctica para trabajar con los alumnos su motivación y conseguir de éstos un mayor interés, un cambio de actitud positiva con la que fomentar valores como el esfuerzo, el respeto, el orgullo y la autocrítica; de forma que los alumnos se sientan satisfechos de su trabajo y consigan, con unos buenos resultados académicos, verse capaces de lograr todo lo que ellos quieran mejorando así su autoestima.

4. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La mayor parte de las programaciones didácticas que he tenido la oportunidad de analizar, bien en ejercicios de clase o bien en el Centro de prácticas como material para realizar mis trabajos de Practicum, incluyen en este apartado aspectos relacionados con la ubicación o las características propias del centro, con la Normativa que les aplica y la documentación existente; con la descripción del título, o curso, con los módulos, o asignaturas, que lo desarrollan incluyendo la temporización o calendario previsto para su impartición.

En algún caso se incluyen carencias, deficiencias o problemas visibles de los alumnos describiendo el contexto socio cultural del entorno; en su mayoría, para justificar el enfoque de la programación, por ejemplo, hacia un grupo de alumnos de Formación Profesional, o de un curso de 3º o 4º de la ESO de un Instituto, de un Centro ubicado en un barrio marginal.

La contextualización de la programación didáctica es el escenario donde desarrollar las actividades y contenidos que ésta prevé. Es obvio que no es lo mismo una clase de 15 alumnos de 4º de ESO sin repetidores en un colegio privado que en un módulo profesional de grado medio en un Centro Público Integrado de Formación Profesional. Durante mi periodo de

Practicum he podido comprobar que pese a que la Formación Profesional tiene mayor demanda por parte de las empresas; la sociedad en general sigue considerando que no es la formación deseada, y acceden a ella alumnos que han tenido problemas en la ESO, normalmente repetidores, (lo que ocasiona que los alumnos lleguen con deficiencias en conceptos básicos como la ortografía o el cálculo). Por lo general son alumnos con familias desestructuradas cuyos padres no han podido o sabido (por falta de apoyo y/o formación) ayudar a sus hijos.

Lo que no he visto descrito en la contextualización de una programación didáctica es el contexto que se genera por tener en clase alumnos adolescentes.

De acuerdo a los conceptos básicos sobre psicología evolutiva vistos en la asignatura “Interacción y convivencia en el Aula”, impartida por Patricia Navas en el primer cuatrimestre ; se han de considerar los principios de la psicología evolutiva en relación al cambio en la conducta del alumno adolescente en relación con la edad, que aunque no es una variable independiente no provoca un cambio por sí misma; cambio de conducta que afecta a sus capacidades, sus necesidades, sus características individuales (su personalidad), a los procesos de socialización tanto emocionales, afectivos, conductuales y personalización, del alumno principalmente con la familia y su grupo de iguales, [1].

En el periodo adolescente se dan 3 tipos de desarrollo: el desarrollo cognitivo; el desarrollo afectivo sexual (incluyendo el apego); y el desarrollo social y desarrollo moral, [1].

No están claros los límites del periodo adolescente, entre niño y adulto. Sabemos que empieza con la pubertad, periodo de desarrollo biológico en el que se llevan a cabo el proceso de cambios físicos (en las chicas empieza a partir de los 10 y en los chicos a los 11 años, terminando a los 14 o 15 años); pero no cuando termina dicho periodo de desarrollo biológico, psicológico, sexual y social; (cuando entran en el período de juventud entre los 18 y 24 años donde finalmente logran su autonomía), [1].

La adolescencia es un periodo con mucha inestabilidad producida por cambios rápidos (fisiológicos) que tienen que asumir con rapidez y pueden crear estrés transicional, lo que hace que los adolescentes a veces tengan reacciones inesperadas e imprevisibles. Están desarrollando su identidad personal, en su búsqueda de independencia sienten que viven en una crisis adolescente profunda. Se sienten raros, no saben lo que les pasa, sufren cambios de humor, sienten desconcierto, inseguridad e incertidumbre, [1].

Me parece necesario, para ser conscientes, recordar los principales cambios que se producen en la adolescencia y que afectan al desarrollo de la personalidad, [1]:

- **El desarrollo físico** de los órganos sexuales que introduce al adolescente en el conocimiento de su propio cuerpo, la sexualidad y la búsqueda de mayor intimidad. Con cambios corporales (sistema cardiovascular, respiratorio, fuerza –el padre ya no es el todo poderoso-, musculatura) que llevarán consigo consecuencias a nivel psicológico como los cambios en la imagen de sí mismo (autoestima y confianza), los cambios en la imagen de otras personas (los padres), o los cambios en la imagen que los demás tienen del propio adolescente
- **El desarrollo intelectual** del razonamiento formal por el cual el adolescente (en torno a los 15-16 años) empieza a distinguir entre lo real y lo posible. A través del pensamiento hipotético-deductivo empieza a ser consciente que puede resolver problemas teniendo en cuenta todas las posibles relaciones entre sus elementos, formulando hipótesis que serán contrastadas con la realidad. Con una mejora en el procesamiento de la información: Organiza y manipula la información de un modo más planificado, estratégico y eficaz. Un desarrollo cognitivo basado en la acumulación de experiencias que junto con la mejora en el procesamiento de la información mejora su capacidad para adquirir nuevos conocimientos; así como, un desarrollo del metaconocimiento en el que desarrolla una conciencia más intensa con respecto a sus propios pensamientos, sentimientos y valores; así como con los de los demás.
- **El descubrimiento de la identidad** con:
 - o **El desarrollo del Autoconcepto** que es el conjunto de creencias que tenemos acerca de nosotros mismos o “**yo real**”, que gana en abstracción durante el periodo adolescente y se verá afectado por aquellos cambios (por ejemplo, los físicos) que acontecen durante este periodo; llegando a producir, en la adolescencia media (15-17 años), conductas del “**falso yo**”, actuaciones o representaciones ante los demás en un intento de agradar y ser aceptado o simplemente como medio de exploración de diferentes roles; período en el que aparecen conflictos ante características contradictorias y comportamientos que pudieran resultar incoherentes. Periodo hasta la adolescencia tardía (18-21 años) con mayor capacidad de abstracción que permitirá al adolescente integrar en un autoconcepto coherente rasgos y atributos relacionados con los roles que desempeñan (aunque estos puedan ser

- contradictorios); y tener conciencia de las diferencias entre el “yo real” (cómo se percibe) y el “yo ideal” (cómo le gustaría verse).
- **El desarrollo de la Autoestima** que son aspectos valorativos y afectivos ligados al autoconcepto; que en la niñez están relacionados con la apariencia física, rendimiento académico o relaciones con los padres, pero que en la adolescencia entran en juego variables como las relaciones afectivo-sexuales, la aceptación social del grupo, el atractivo físico, la presencia de algún tipo de discapacidad/enfermedad, etc. Generalmente se produce un descenso inicial que desaparecerá cuando el adolescente se sienta seguro en sus nuevos roles. El adolescente va encontrando su rol en el grupo forjando su identidad personal. El nivel de autoestima del adolescente dependerá de la importancia atribuida a cada uno de estos aspectos parciales y de otros factores como un **locus de control** (interno por el que asocia sus éxitos a factores internos, y externo por el que asocia sus fracasos a factores externos).
 - **El desarrollo de la identidad personal** que es la estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma de ser; y que en el adolescente se verá influida por el desarrollo previo del autoconcepto y la autoestima. Por eso el adolescente tiene la necesidad de definirse a sí mismo y acentuar aquellas diferencias que le hacen único: afirmación individual (reflexión íntima) y frente a otros (identidad como construcción social). Son fácilmente identificables los rasgos de la identidad personal en la ropa, el pelo, la música, el lenguaje, etc.

4.2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

4.2.1. Desarrollar todas las dimensiones de la competencia humana

Uno de los objetivos de toda programación didáctica debería ser ampliar el ámbito del aprendizaje de los alumnos desde los conocimientos teóricos y prácticos (el “saber”), que a todos se nos han venido exigiendo como fundamentos conceptuales; a desarrollar aspectos procedimentales como las destrezas o habilidades para aplicar dichos conocimientos (el “saber hacer”); y a hacerlo de acuerdo a las pautas de conducta personales y sociales establecidas (el “saber estar”).

En el ámbito de todo el conjunto de la Formación Profesional, (que incluye Formación Básica, Ciclos Formativos de grado medio y superior, Formación Dual y Certificados de Profesionalidad) los alumnos aprenden un conjunto de **conocimientos (el “saber”), habilidades (el “saber hacer”), y actitudes (el “saber estar”) que les permiten adquirir unas competencias profesionales para el ejercicio de una futura actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo** (Art. 7.3. de la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional), [7].

La competencia humana general es el producto del dominio de conceptos, destrezas o habilidades y actitudes. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos); es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Por tanto, la competencia comporta todo un conjunto integrado de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes que son personales y que se complementan entre sí, de manera que el individuo para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe: “saber”, “saber hacer” y “saber estar”, [7].

De acuerdo al contenido visto en la asignatura de primer cuatrimestre “Sistema Nacional de Cualificaciones”, impartida por la profesora Nieves González Deza, el desglose de la competencia profesional que recoge la Unidad de Competencia se estructura en las siguientes categorías o dimensiones, [3]:

- a) El **“saber”**. Hace referencia a los **conocimientos y su aplicación** en las actividades profesionales que dan soporte a la competencia profesional de una Unidad de Competencia y a su contexto de aplicación. Categoría de tipo cognoscitivo.
Resultan de asimilar la información gracias al aprendizaje. Los conocimientos suponen: Recuerdo de información (memoria) y comprensión de la información, (explicar, interpretar la información, distinguir aspectos esenciales o consecuencias evidentes). Proporcionan las bases para sustentar las distintas destrezas y habilidades implicadas en las competencias profesionales.
- b) El **“saber hacer”**. Se refiere a la **puesta en práctica de los procedimientos y técnicas de la gestión organizativa del trabajo, y da respuesta a nuevas situaciones y problemas en contextos generales y específicos**. Competencia que en el ámbito educativo se desarrolla como **“aprender a aprender”**. Categoría de tipo procedimental y organizativo.

Es la capacidad para aplicar conocimientos y utilizar adecuadamente las técnicas, procedimientos y métodos que se requieren en el contexto profesional. Las destrezas o habilidades pueden ser tanto cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo que permite aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones del contexto profesional; incluye también el análisis, síntesis y evaluación de la información utilizada o generada en dicho contexto); como prácticas (fundadas en las destrezas motrices y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos propios del contexto profesional). La combinación de destrezas o habilidades posibilita la transferencia del aprendizaje para poder abordar situaciones nuevas, y la utilización de las habilidades metodológicas necesarias para solucionar problemas y responder adecuadamente a contingencias.

c) El **“saber estar”**. Categoría de tipo **actitudinal**. Es la capacidad para utilizar pautas de conducta, personales y sociales que; en interacción con los conocimientos y las destrezas o habilidades, permiten actuar con eficacia y profesionalidad. Tiene un componente cognitivo (valores, actitudes, formas de percibir y evaluar las situaciones; etc.) y se demuestran en la relación con el entorno. Algunas habilidades que pueden inscribirse en esta dimensión de la competencia son:

- Cumplimiento de las normas y los procedimientos (seguridad, higiene); etc.
- Orientación a la calidad.
- Cooperación y trabajo en equipo. Comunicación y empatía.
- Planificación y organización en el trabajo.
- Flexibilidad para adaptación a nuevas situaciones.
- Iniciativa personal. Motivación y aplicación en el trabajo.
- Innovación y mejora en el ámbito de la competencia.
- Compromiso ético.

El proceso de aprendizaje diseñado de acuerdo a estas tres dimensiones de la competencia humana y profesional lo he visto implantado en la impartición de los módulos de los ciclos formativos del departamento de Fabricación Mecánica en el CPIFP Corona de Aragón, tanto por mi tutor Jesús Gálvez en el módulo profesional “Interpretación Gráfica” como en el resto de módulos de los ciclos formativos, sobre todo en aquellos que incluyen la parte práctica de taller.

Así mismo, al participar en la fase inicial del Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales (PEAC), durante mi período de Practicum y observar cómo se desarrolla, he comprobado cómo se valora a los candidatos la posesión de competencias profesionales, para movilizar sus “saberes” y conseguir logros en el trabajo conforme a las necesidades de la producción y el empleo, haciendo una evaluación que va más allá del conocimiento sobre conceptos y procedimientos.

4.2.2. Desarrollar todas las capacidades e inteligencias del alumno

En la asignatura de primer cuatrimestre “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, impartida durante el primer cuatrimestre por la profesora M^a Pilar Gascueña, vimos que el estilo de aprendizaje es el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona se debe enfrentar a una situación de aprendizaje), [2]. En ese sentido, se admite que los alumnos utilizan diversos estilos de aprendizaje, de los que ninguno es mejor o peor que otro aunque uno de ellos suele ser el predominante: habitualmente, la memorización.

Como esa no es la situación ideal, el profesor debe promover que los alumnos sean conscientes de sus estilos de aprendizaje predominantes, y alentarlos a ampliar y reforzar sus propios estilos. Para eso necesariamente los alumnos deben conocerse a sí mismo, una actividad normalmente no realizada en la creencia de que todos los alumnos son iguales y que provoca la diferencia entre unos y otros bajo una clasificación de capacidades en función del resultado obtenido bajo dicho estilo de aprendizaje.

De acuerdo a los conceptos impartidos, se puede agrupar a los alumnos según cuatro **tipos de alumnos diferentes** (en clase tendremos de los cuatro y el profesor tendrá que hacer tareas y actividades para todos ellos), [2]:

- **Activos:** Buscan experiencias nuevas, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Características: Animador, Improvisador, Arriesgado y Espontáneo. ¿Cómo aprenderán mejor? Compitiendo en equipo, resolviendo problemas, representando roles, con actividades diversas.
- **Reflexivos:** Anteponen la reflexión a la acción, observan con detenimiento las distintas experiencias. Características: Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico y

Exhaustivo. ¿Cómo aprenderán mejor? Investigando detenidamente, escuchando, observando a un grupo mientras trabaja, intercambiando opiniones.

- **Teóricos:** Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo. Características: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado. ¿Cómo aprenderán mejor? Participando en temas abiertos, en situaciones complejas, en sesiones de preguntas y respuestas, en sesiones estructuradas.
- **Pragmáticos:** Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Características: Experimentador, Práctico, Directo y Eficaz. ¿Cómo aprenderán mejor? Imitando modelos, elaborando planes de acción, con indicaciones prácticas y aplicando técnicas.

Por otra parte, el profesor tiene que potenciar las habilidades que cada uno de sus alumnos tiene desarrolladas en diferente grado; estas habilidades están basadas en la teoría de las **inteligencias múltiples de Gardner** (1983), [2], que promulga que la inteligencia es una habilidad, no es algo innato, sino que se aprende. Cada persona tiene desarrollada una o varias inteligencias entre los 8 tipos de inteligencia que distingue:

- **Lingüística:** capacidad de usar el lenguaje (oral o escrito) para expresarse, así como aprender idiomas. Escritores, poetas y políticos. Ej: Shakespeare.
- **Lógica-Matemática:** capacidad de analizar problemas de forma lógica, realizar operaciones matemáticas e investigar temas de forma científica. Ingenieros y científicos. Ej: Einstein.
- **Musical:** capacidad de tocar, componer y apreciar piezas musicales y reconocer los ritmos y tonos. Músicos y compositores. Ej: Mozart.
- **Visual-Espacial:** capacidad de presentar ideas visualmente, crear imágenes, visualizar con precisión, dibujar y confeccionar bocetos. Arquitectos, escultores, fotógrafos y diseñadores. Ej: Gaudí.
- **Corporal-Cinética:** capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio. Trabajos manuales o expresión corporal. Deportistas, bailarines y cirujanos. Ej: Messi o Nadia Comaneci.
- **Interpersonal:** capacidad de entender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas. Permite trabajar y relacionarse de forma efectiva con los demás. Docentes, psicólogos y políticos. Ej: Martín Luther King.

- **Intrapersonal:** capacidad de entenderse a uno mismo, y apreciar las motivaciones, los sentimientos y los miedos que se sienten. Implica crear un modelo de nosotros mismos que funcione para trabajar de forma efectiva y poder regular nuestras vidas. Ej: Dalai Lama.
- **Naturalista:** (se suprimió en 1986), capacidad de observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o especie, e incluso descubrir nuevas especies. Su campo más afín es el mundo natural, donde pueden reconocer e investigar sobre la flora y la fauna. Biólogos, veterinarios y excursionistas. Ej: Jean-Baptiste-Pierre-Antoine de Monet, Caballero de Lamarck (francés, impulsor de la biología).

Desgraciadamente la normativa, con sus recientes modificaciones, supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje de los alumnos. Esto conlleva a crear supuestas jerarquías, cuando cada persona tiene un tipo de combinación de las ocho inteligencias distinto.

4.2.3. Motivar al alumno

La profesora M^a Pilar Gascueña en la asignatura “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, nos recordó como el aprendizaje se dificulta si no hay motivación.

En el contexto educativo se puede definir motivar como una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del alumno y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguir ese objetivo; consiguiendo el profesor que el alumno actúe de una manera particular, [2]. Para ello, el profesor puede actuar proporcionando motivos positivos como lo es explicar en clase por qué se van a dar unos contenidos, y por qué son importantes para el alumno, preguntando a los alumnos si lo han entendido y si les parece que les va a ser útil. Al mismo tiempo, el profesor debe evitar proporcionar motivos negativos como son los castigos inmediatos, relacionados con las faltas que los alumnos hayan podido cometer, siendo que los castigos si se utilizan de forma repetitiva y a toda la clase pierden la motivación que se persigue.

Motivar no es manipular. Motivar es querer que una persona consiga un objetivo beneficioso para esa persona. Por el contrario, manipular es querer que una persona consiga un objetivo beneficioso para la persona que manipula, [2].

Hemos aprendido que los alumnos nunca actúan por un solo motivo. Independientemente de las necesidades clasificadas en la **pirámide de Maslow**, [2], existen diferentes **tipos de motivación**, complementarias y necesarias: Intrínseca (voy a aprender porque es apasionante), Extrínseca (voy a aprender para sacar una carrera) y Trascendente (voy a aprender para ayudar a terceras personas), [2].

Por otra parte, existen dos tipos de **factores involucrados en la motivación** a tener presentes, [2]:

a) **Contextuales**: Tienen relación con **el propio Centro educativo**, en relación a sus valores (participación, autonomía, crítica, respeto...) que se manifiestan en prácticas y se recogen en los documentos propios del centro, como el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y Proyecto Curricular del Centro (PCC), donde se delimitan objetivos, medios, autonomía, etc. Y tienen en cuenta **el clima del aula**, en relación a la organización y estructura de la clase (actividades, evaluación, recompensa, autoridad, respetabilidad de la clase,...) y el ambiente de colaboración o de competitividad que pueda existir.

b) **Personales**, tanto del profesor como del alumno:

- Las **creencias y expectativas** basadas en el autoconcepto, como resultado de la experiencia y la información recibida de los padres, amigos, compañeros..., y en el proceso de regulación de la conducta mediante la autoevaluación y autocrítica. Igualmente el autoconcepto u opinión de los alumnos que tenga el profesor le generan expectativas; es el conocido como **Efecto Pigmalión**, [2], por el que si deseamos algo con fuerza veremos que se cumple. El profesor si cree que sus estudiantes son los mejores los trata mejor, consiguiendo su motivación y obteniendo por ello mejores resultados que si cree que son los peores.
- **Las atribuciones de éxito y fracaso** que provienen de una correlación entre la autoestima y el **locus de control**. Alumnos con una mayor autoestima que les repercute en su locus de control con atribuciones causales; por los cuales el locus de control interno lo asocian con factores internos, estables y controlables (por ejemplo el esfuerzo), y el locus de control externo a factores incontrolados (por ejemplo al azar), provocando en ellos una mayor motivación.

Este factor se representa en la **Indefensión aprendida**, (Seligman, 1960), [2], en la que un sentimiento de miedo o falta de autoconfianza del alumno, propiciado

por sus compañeros o el propio profesor, puede influir en sus resultados académicos fundamentalmente por una actitud de pasividad y falta de esfuerzo. Alumnos desanimados y sin motivación que ni siquiera intentan hacer los trabajos porque se sienten estúpidos, apurados, confundidos, frustrados al ver como el resto de compañeros terminan antes que él y van más rápido. Incapacidad que el profesor tiene que trabajar con experiencias de éxito conjuntamente a experiencias de control.

- **Las habilidades de aprendizaje**, que en el caso del alumno le proporcionará mayor motivación cuanto menos trabajo y esfuerzo le cueste obtener resultados positivos, lo que directamente tiene que ver con sus habilidades de aprendizaje relacionadas con su capacidad de organización, planificación, selección y gestión de recursos.

En el caso del Profesor dichas habilidades dependerán de su actuación pedagógica: la metodología que aplique (clases magistrales o aprendizaje significativo); sus habilidades sociales (agresivo, inhibido, asertivo o mediador, trabajando la empatía); sus mensajes y retroalimentación en base al tipo de refuerzo y tipos de recompensas utilizados .

4.3. CONTENIDOS

Los contenidos a incluir en la “programación didáctica” de un módulo profesional de ciclo, o de una asignatura de un curso de educación secundaria obligatoria, serán aquellos que la normativa recoja en el currículo del ciclo formativo de grado correspondiente al título y módulos profesionales correspondientes, y en la materia o área del currículo de educación secundaria obligatoria, respectivamente.

4.4. UNIDADES DIDÁCTICAS

Al igual que lo indicado en el apartado anterior, las unidades didácticas correspondientes a incluir en la “programación didáctica” de un módulo profesional de ciclo, o de una asignatura de un curso de educación secundaria obligatoria, serán aquellos que sean conforme a la normativa aplicable en cada caso.

4.5. METODOLOGÍA

4.5.1. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo parte de un proceso constructivo en el que el alumno construye una representación interna del conocimiento, con una interpretación personal del proceso activo de construcción de significados sobre la base de la experiencia personal. De acuerdo a lo desarrollado en la asignatura “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, el aprendizaje por descubrimiento es uno de los caminos para llegar al aprendizaje significativo; y, entre otros, se utiliza en los siguientes **métodos cooperativos**, [2]:

- **Método del caso.** Supone el análisis de una situación (real o ficticia), aplicando los conocimientos que se poseen o que se buscan para abordar el caso desde diferentes perspectivas identificando elementos de diferente tipo (principios, normas, causas, consecuencias; etc.). Se exponen argumentos a partir de los datos presentados, se establecen hipótesis, se seleccionan métodos o técnicas a aplicar en ese caso concreto. Finalmente se propone una solución al problema que se plantea elaborando un plan de actuación. Puede partir del visionado de una película o fragmento, la lectura de un texto, una imagen o una noticia periodística. Esta metodología se indica como idónea para evaluar la competencia del “saber hacer”.
- **Aprendizaje por tareas o basado en proyectos.** Método basado en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. Existen diferentes tipos:
 - **Constructivos:** Proponen la realización de algo concreto. Ejemplos: campaña de recogida de juguetes; fiesta de primavera; construcción, elaboración o fabricación de una maqueta.
 - **Estéticos:** Proponen el goce estético: música, pintura, teatro, etc. Ejemplos: proyecto sobre Picasso, sobre poesía de García Lorca, obra de teatro.
 - **Problemáticos:** Proponen la resolución de un problema desde lo intelectual. Por ejemplo: Ahorro de energía, resolución pacífica de conflictos, inclusión de un compañero nuevo.
 - **De aprendizaje:** Proponen la adquisición de habilidades o conocimientos: Investigación, trabajos de campo, un viaje, encuestas, etc. Ejemplo: ¿por qué crecemos? ¿de dónde viene el agua de grifo?

- **Aprendizaje basado en problemas (ABP).** Este método consiste en darle la vuelta a la metodología habitual, ya que parte de un problema que para resolverlo se precisa aprender y aplicar contenidos nuevos. Pueden ser ejemplos y anécdotas de conductas adecuadas e inadecuadas en situaciones reales o supuestos, sobre sucesos o eventos ocurridos o esperados, que exigen dar una respuesta generalmente rápida. Los alumnos, por grupos, aprenden a la vez que buscan la solución al problema planteado. El profesor va a poder evaluar las destrezas cognitivas y/o habilidades personales y sociales de sus alumnos en relación a cómo planteen respuesta a las contingencias planteadas, detectan errores y aciertos, valoran la actuación de otros, identifican problemas y soluciones, presentan alternativas, toman decisiones, o prevén consecuencias. La resolución del problema, supone un avance en el logro de los objetivos y desarrollo de las competencias básicas propuestas. Esta metodología se indica como idónea para evaluar la competencia del “saber estar”.

4.5.2. Estrategias de motivación

Hay que fomentar que el alumno no sólo adquiera conocimientos e información limitada que le lleve a procesos normalizados que le permitan desarrollar únicamente un trabajo individual; (lo que en el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales, PEAC, viene descrito como un nivel de cualificación de Nivel 1), [7]. El alumno tiene que aprender a desarrollar, ampliar, mejorar y aplicar de forma autónoma y grupal dichos conocimientos en actividades como presentaciones, trabajos cooperativos, etc., que le permitan utilizar instrumentos para demostrar su capacidad de comprensión de dichos conocimientos; es decir, desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar un objetivo (lo que en el PEAC viene descrito como un nivel de cualificación de Nivel 3), [7]. Para ello es necesario que la metodología incluya **estrategias de motivación**, [2]:

- **Despertar el interés.** El profesor tiene que proponer actividades dinámicas con temas relacionados con algo que les pueda interesar a los alumnos. Para ello puede emplear herramientas como la “Lluvia de ideas”, de forma que digan sus ideas y experiencias al comienzo de la clase, estableciendo como punto de partida unos conocimientos previos. Se pueden proponer “ejemplos” relacionados con la vida actual, con los que ver similitudes. Se les puede establecer un desafío para despertar su curiosidad, por

ejemplo a través de un problema matemático no muy complejo que puedan resolver. No obstante, e independientemente del método que el profesor utilice para despertar el interés del alumno, es importante que el profesor explique al alumno qué función tiene ese conocimiento en concreto y por qué es importante que lo aprenda.

- **Mantener el interés.** Para lo que se requiere participación, interacción entre el profesor y sus alumnos. Son útiles los cambio de ritmo (con preguntas, actividades, juegos, videos, etc.). De una tarea dar varias opciones que ellos puedan elegir, con ciertas pautas, (primero esto, luego aquello, etc.); de forma que los alumnos puedan organizar su propio trabajo. Fomentando que los alumnos entiendan que si se equivocan no pasa nada, para eso está el profesor para reconducir las situaciones que no han salido como se esperaban.
- **Fomentar las relaciones interpersonales** mediante la utilización de un lenguaje adecuado, positivo, en el que el profesor respeta al alumno y se dirige a él por su nombre. Por el que alumno no tiene miedo a preguntar porque sabe que se le va a responder bien. El profesor debe animar al alumno en todo momento, valorándole y estableciendo una empatía que respetando el cumplimiento de las normas mantenga la disciplina necesaria en el aula que permita el proceso de aprendizaje.
- **Evaluación que estimule el interés y el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar.** Mediante la divulgación de los criterios de evaluación, ¿Cómo debe ser la evaluación? ¿Qué es lo que se va a evaluar? Evitar frases como “para qué voy a estudiar si luego no pregunta lo que ha dicho que es importante”. Permitir la autoevaluación, dejando a los alumnos que se autoevalúen o corrijan los ejercicios de sus compañeros.

Otras estrategias de motivación, más propias de entrevistas personales o sesiones grupales, actividades de orientación descritas posteriormente en el apartado 4.8, y que se han identificado en los procesos de mediación analizados en la asignatura optativa del primer cuatrimestre “Prevención y resolución de conflictos”, son, [4]:

- Tener una **actitud positiva y dialogante**: el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje puede depender en gran medida de la empatía o entendimiento que se produzca entre el profesor y el alumno.
- **Hacerle sentir cómodo**: ofrecer una imagen más real y positiva de lo que realmente sabe hacer.

- **Escuchar de manera activa:** cuando sea necesario aclarar algo, es mejor anotarlo y hacerlo al final para evitar interrumpir al alumno.
- **Motivarlos** a continuar en su proceso formativo, pero evitando crear falsas expectativas.
- **Salvaguardar su autoestima**, sin entrar en juicios de valor que le puedan afectar.
- **Ser claro en las explicaciones**, utilizar un lenguaje comprensible, con una terminología propia del entorno del alumno.
- **No emitir juicios de valor** sobre la trayectoria personal y formativa ni sobre sus expectativas.
- **Ayudar al alumno a identificar su situación** de forma clara y objetiva frente al Referente de Evaluación.
- **Asegurar la privacidad y confidencialidad** de la información aportada.
- **Evitar** en todo momento **actuar según impulsos, impresiones o un exceso de empatía.**
- **Ser cordial y afable** en el trato pero siempre respetuoso, lo que se demuestra en la puntualidad, el tipo de saludo, la corrección en las formas y el rigor en los procedimientos, entre otros.

Es además importante no tener prisa, utilizar un tono de voz adecuado, respetar los silencios, saber escuchar, valorar todas las intervenciones y emplear la cordialidad. En suma, tal y como se ha indicado en el apartado 4.2.3, un factor involucrado en la motivación es un clima de confianza, [7].

4.6. MATERIALES Y RECURSOS

En cuanto a los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la programación didáctica se dispondrá de lo habitual, particularizado a cada caso concreto:

- **Instalaciones:** El aula del Centro para impartir el módulo profesional o asignatura; y, en su caso, la sala de informática del Centro para realizar las prácticas o actividades que requieran el uso de ordenador, que deberá ser uno por alumno con conexión a Internet. Personalmente soy partidario de que los alumnos tengan permitida su conexión a una red WIFI para que puedan utilizar el móvil en clase (todos llevan móvil y todos lo utilizan para todo, no hacerlo o no permitirlo es ponernos al alumno en contra).
- **Equipos:** Pizarra convencional en el aula con proyector para las actividades a desarrollar en el aula; en su caso, pizarra digital interactiva (PDI) y su programa Interwrite

Workspace para explicar los contenidos en el aula y el programa FoxitReader para trabajar ficheros de apuntes en PDF. “Cámara de documentos” para visualizar documentos, piezas, etc. en la pantalla aumentando la imagen (zoom), [5].

- **Materiales:** Apuntes de clase y fotocopias, presentaciones a proyectar en Powerpoint o Prezi realizadas por el profesor, **simuladores o programas didácticos de simulación** y de presentación de contenidos, material disponible en Internet, (ejercicios, ejemplos, videos, etc.), [5].
- **Recursos personales:** Empresas de sector relacionadas con el módulo profesional, o asignatura del curso, donde realizar una visita con los alumnos, para lo que sería necesario contar con medios de transporte.

4.7. EVALUACIÓN

La evaluación afecta a todos los elementos curriculares: a los objetivos y contenidos que le sirven de referencia, a los recursos, a la organización y actividades. También afecta al modo de aprender y al modo de enseñar. Un claro ejemplo de esto último son los profesores de bachilleratos que condicionan su modo de enseñar a las pruebas de selectividad.

4.7.1. La evaluación inicial

En la asignatura de primer cuatrimestre, impartida por M^a Pilar Gascueña, “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, se expusieron distintas teorías del aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo. En la actualidad se habla de constructivismo en los centros como una forma o método de trabajo. Hay autores que no lo ven como una corriente pedagógica, sino como un conjunto de ideas derivadas de enfoques cognitivos. El constructivismo propone que es el alumno quien activamente construye el conocimiento: "el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias", [2]. En el apartado 4.5 de “Metodologías” ya se han descrito varios métodos cooperativos basados en el aprendizaje significativo.

A partir de las corrientes de pensamiento de los precursores del constructivismo, (Piaget, Vygotsky y Ausubel), [2], se establece que el aprendizaje es un proceso constructivo en el que el alumno construye una representación interna del conocimiento, siendo el aprendizaje una interpretación personal no compartida, un proceso activo de construcción de

significados sobre la base de la experiencia personal; y, por tanto, el aprendizaje se debe producir en contextos realistas sobre una base inicial que debe ser establecida, siendo la evaluación inicial la herramienta para ello, [2].

Haciendo referencia a la planificación y acción educativa, el constructivismo establece que la planificación educativa ha de tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno. Como indicaba Piaget, [2], es preciso conocer el momento evolutivo en el que se encuentra cada alumno y a partir de ahí empezar a trabajar. De esta forma se podrán proponer estrategias de aprendizaje de acuerdo a las características de cada alumno y a su nivel evolutivo, [2]. Para ello, Ausubel propone que hay que conocer lo que sabe el alumno previamente, para relacionar los nuevos contenidos con los ya existentes; de forma que se seleccionen y se diseñe la secuenciación de los contenidos adaptados a las características de los alumnos, [2]. El profesor debe conocer lo que es capaz de aprender cada alumno, evaluando su **Zona de Desarrollo Próximo** de Vygotsky, [2]. De esta forma, el profesor además de tener un punto de referencia inicial para evaluar el aprendizaje podrá diferenciar entre lo que puede aprender un alumno solo, y lo que puede aprender con ayuda, [2].

Una prueba escrita o un test de conocimientos no es la única herramienta que tiene el profesor para llevar a cabo la evaluación inicial del alumno. Al objeto de que el alumno sea consciente su posición inicial, como fuente de motivación, el alumno se puede valorar a sí mismo, mediante una **autoevaluación autocrítica**.

El profesor tiene la opción de completar la evaluación inicial a través de una **entrevista personal** con el alumno en la que a través de la conversación pueda explorar en sus conocimientos previos.

En la fase de asesoramiento del PEAC se utiliza un cuestionario que rellena el candidato como instrumento para la Autoevaluación a través del cual evalúa su **desempeño profesional**, [7]; es decir, el modo en que desarrolla su actividad en un contexto determinado, ejercitando para ello las competencias profesionales que su puesto lleva inherentes. Al igual que en un contexto educativo, los objetivos que se pretenden son:

- Conocer la profesionalidad de los trabajadores, en relación con la exigida en la Unidad de Competencia (en adelante UC), referente de evaluación
- Estimar la competencia del evaluado, en relación con lo exigido en la UC.

- Propiciar elementos motivadores para que el evaluado se conozca profesionalmente, y mejore en caso necesario, ayudándole a tomar decisiones para su progreso profesional y social.

Posteriormente, en la fase de evaluación, el candidato tiene una entrevista profesional con el evaluador donde evidenciar la competencia expuesta previamente al asesor.

4.7.2. La evaluación por competencias

De acuerdo a lo indicado en el apartado 4.2.1, y teniendo en cuenta que una competencia incorpora tres elementos fundamentales: conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes, los métodos e instrumentos de evaluación a utilizar deberán permitir la evaluación de todos y cada uno de ellos, [6] [7].

- a) **Para evaluar el “saber”**, es decir los contenidos requeridos, deberían utilizarse instrumentos que proporcionen información sobre el nivel de conocimiento de esos contenidos, de modo que pongan de manifiesto que la persona evaluada tiene asimilados los conceptos o principios necesarios. Para evaluar los conocimientos o destrezas cognitivas es apropiado el empleo de herramientas o instrumentos de evaluación como:
 - **Pruebas objetivas:** Los **test de selección múltiple** con varias opciones de respuesta de las que sólo una es la correcta, y que permiten evaluar una mayor gama de destrezas cognitivas que las de escoger entre verdadero o falso. En estas pruebas se pueden incluir ejercicios interpretativos, con una base común de información o de datos sobre los que formular un conjunto de cuestiones o ítems objetivos; o dar la información previa en forma de tablas, gráficos, mapas o dibujos.
 - **Pruebas de respuesta abierta:** Los **exámenes convencionales** de respuesta larga como las preguntas de desarrollo, con una carácter más abierto y amplio que ofrecen al alumno mayor posibilidad de expresión; o a través de pruebas en las que se piden respuestas cortas como en el caso de definiciones conceptuales, la identificación de elementos, la categorización de ejemplos, la resolución de problemas, o la asociación y relación entre conceptos.
- b) **Para evaluar el “saber hacer”**, o grado de demostración de las destrezas o habilidades, deben utilizarse instrumentos que proporcionen información al profesor

sobre el nivel de adquisición de determinadas destrezas: comprobar cómo el alumno es capaz de manejar, manipular, construir, utilizar, decidir, reconstruir, probar, ejecutar, moverse, simular,...

- Esta evaluación deberá realizarse mediante **observación**, aplicando pruebas o ejercicios de carácter práctico que permitan al profesor ver al alumno en acción, mientras desempeña el ejercicio propuesto. La técnica de observación se utiliza sobre todo cuando se evalúa a una persona durante un largo periodo de tiempo, adoptando una perspectiva diacrónica. Si se adopta una perspectiva sincrónica (se evalúa lo aprendido en un corto periodo de tiempo), es más adecuada la aplicación de pruebas objetivas.
- Para evaluar destrezas o habilidades, además de conocimientos o destrezas cognitivas, se pueden emplear el estudio de casos, también conocido como **Método del caso**, descrito en el apartado 4.5.1.

c) **Para evaluar el “saber estar”**, o grado de demostración de determinadas actitudes, se necesitan instrumentos que propicien o faciliten la observación del alumno por parte del profesor.

- **La observación** está en la base de las técnicas de evaluación. Se centra en la obtención de información sobre la conducta del alumno. La observación se realiza, generalmente, en situaciones naturales del quehacer diario, y permite conocer los aspectos motrices, los intereses, las actitudes, las habilidades y destrezas; la adaptación, entre otros. La observación permite el estudio del comportamiento espontáneo del alumno que se manifiesta en conductas observables, que pueden ser recogidas mediante instrumentos de observación. El profesor, mediante su percepción visual y auditiva registra la aparición de una serie de comportamientos que serán objeto de análisis y valoración. Dadas sus características, la observación es una técnica fundamental y amplia que comprende un conjunto de técnicas de observación para evaluar a personas de cualquier edad, ya que aprender a observar implica aprender a mirar lo que el alumno hace, para anotar objetivamente lo que ocurre.
- Para evaluar actitudes, además de destrezas y conocimientos, el profesor puede plantear el estudio de incidentes críticos, propios del **aprendizaje basado en problemas (ABP)**, descrito en el apartado 4.5.1.

- **El cuestionario** es el instrumento de recogida de datos que nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, permitiendo así un análisis posterior de la información. Es un medio para obtener información cualitativa, mientras que un test proporciona datos de carácter cuantitativo. Se dirige a personas individuales, pero lo que interesa son los datos agregados, es decir, el estudio conjunto de los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases, grupos o tipos. De este modo obtendremos un perfil, una descripción de la población o del colectivo. Existe una diferencia fundamental entre el cuestionario y el test; mientras que en el cuestionario cada categoría o pregunta tiene un valor independiente (los ítems no son sumativos), el test establece un resultado final o puntuación global que se obtiene sumando el valor asignado a cada respuesta.

De alguna manera, los criterios de evaluación utilizados por la mayoría de los profesores a día de hoy, ya incorporan la **evaluación por competencias** con la ponderación de los resultados obtenidos por el alumno en los exámenes (evaluando su “saber”), en los trabajos y actividades (evaluando su “saber hacer”) y con su comportamiento, actitudes y valores (evaluando su “saber estar”), [2] [3].

Siendo que la evaluación tiene un propósito de control, normalmente se utiliza para tomar la decisión discriminatoria de los alumnos que pasan (promocionan); no se debería considerar como una **evaluación sumativa**, enfocada exclusivamente a obtener un resultado final. Se debería adoptar una **evaluación formativa** que tuviera en cuenta todo el proceso de aprendizaje, que permitiera al profesor evaluar tanto la continuidad del proceso como las posibles correcciones necesarias en la forma de evaluar, (de ahí la importancia del “feedback” que reciba del alumno), [2] [3].

4.7.3. Evaluación criterial y formativa

Al objeto de considerar la motivación y potenciar la autoestima del alumno, el profesor tiene que poder evaluar el grado de adquisición de los conocimientos sin que la referencia a utilizar sea la **evaluación normativa**. Este procedimiento busca la comparación del evaluado respecto de criterios estandarizados, y proporciona una información comparativa sobre su

posición respecto a la población con las mismas características (si se encuentra en la media o si posee la cualidad en mayor o menor medida que la media).

El profesor debe de hacer uso de una **evaluación criterial** para determinar el grado de adquisición de un alumno, sin compararla con los demás ni con criterios estandarizados.

Para llevar a cabo una evaluación criterial se emplean, junto a los exámenes convencionales y pruebas objetivas, instrumentos propios de la **evaluación formativa**; que sirven al profesor para revisar los contenidos adquiridos por los alumnos y ver si han sido capaces de relacionar las nuevas ideas o conceptos con contenidos previos; en definitiva, utilizar el “feedback” de sus alumnos para medir el aprovechamiento de la clase. En la asignatura de primer cuatrimestre, impartida por M^a Pilar Gascueña, “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, y en la exposición de trabajos grupales, hemos visto los siguientes instrumentos, [2]:

- **One-minute paper.** Los alumnos ponen su nombre y la fecha en un trozo de papel, y contesten en los cinco últimos minutos de clase a preguntas abiertas, relacionadas con los sentimientos, juicios e impresiones del alumno, (de lo explicado hoy qué te ha parecido la clase y qué es lo más importante que has aprendido, qué es lo que te ha quedado más confuso). También se pueden poner unas pocas preguntas tipo test; o bien preguntas de verificación de lo aprendido en esa clase, (cómo definirías, relación de, etc.). De ser requerido sirve al profesor como control de asistencia.
- **Reaction paper.** Se trata de recoger una reacción personal del alumno ante una determinada lectura, artículo, actividad, video, etc. El alumno tiene que escribir, de forma breve y resumida, su opinión sobre lo expuesto en clase: lo que le ha parecido, pudiendo incluir una descripción, identificar los puntos clave. No se trata simplemente de un resumen o de reproducir información. El alumno tiene que aprender a leer con atención, a resumir, a pensar por cuenta propia, reflexionar, a expresarse adecuadamente. Se puede utilizar para estimular la participación y discusión. Sirve al profesor para preparar el inicio de la siguiente sesión y para repasar los conceptos.
- **Rúbricas o matrices de valoración.** Son plantillas de evaluación que, en forma de guía o matriz, permiten evaluar las actividades específicas realizadas por el alumno según un sistema de categorías en los que se recogen claramente aquellos elementos susceptibles de ser evaluados y considerados como relevantes, de acuerdo a los objetivos formulados que pueden ir desde un nivel de excelencia hasta un nivel de

deficiencia. Pueden ser utilizadas tanto para trabajos individuales como en grupo. Se utilizan para dar un valor más real a las calificaciones tradicionales expresadas en números. El profesor elabora unos indicadores de logro de acuerdo a unos estándares de aprendizaje. Son criterios de evaluación muy claros. Evaluación muy objetiva, sin juicios valorativos. Hay sistemas basados en el reparto de puntos en función de la contribución de cada miembro del equipo. Hay sistemas basados en la evaluación mutua de todos los miembros del equipo de trabajo. Facilitan dar información a los alumnos sobre su trabajo, les informan sobre sus puntos débiles y fuertes, sobre lo que necesitan mejorar. No se compara a nadie con nadie, los resultados están en función del logro de objetivos. Se desarrollan habilidades propias de la tarea, se internalizan normas y expectativas. Facilitan la autoevaluación.

- **Autoevaluación.** Utilizada en los trabajos grupales. Cada participante hace una autoevaluación, ¿Cómo he participado?, de la misma forma que el resto de los participantes se evalúan los unos a los otros, ¿Cómo han participado el resto?

4.8. ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN

La falta de respeto con que los profesores caracterizamos genéricamente a nuestros alumnos es precisamente lo que representan algunos profesores en su relación diaria con sus alumnos. Personalmente he podido comprobar en la impartición de cursos de formación para el empleo cómo el respeto a las características individuales de los alumnos influye en su aprendizaje.

Durante mi participación en los tres períodos de Practicum en el CPIFP Corona de Aragón, junto a mi tutor Jesús Gálvez, he podido conocer cómo la fase de asesoramiento del Procedimiento para la Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales (PEAC) está diseñada como un proceso que, para ser efectivo, debe resultar atractivo y persuasivo; ayudando a la persona candidata en la recogida de información sobre su actividad profesional y experiencia laboral. Y posteriormente, en la fase de evaluación ayudando a la persona candidata a reconocer su propia competencia profesional, sus posibles deficiencias y necesidades de formación, [7].

Eso mismo habría que hacer con los alumnos, ya sean de educación secundaria obligatoria o formación profesional, de acuerdo a las capacidades e inteligencias del alumno

descritas en el apartado 4.2.2., **apoyarles y ayudarles a reconocer sus competencias y habilidades** (puede haber casos en los que el profesor incluso tenga que ejercer cierta labor de protección del alumno), a la vez que **orientarles y asesorarles sobre las necesidades de aprendizaje o formación** de aquellas competencias profesionales que en su futuro inmediato quieran desarrollar. **Es importante que**, aunque la educación secundaria sea obligatoria, **el alumno reconozca que quiere adquirir dichas competencias de forma voluntaria** y, por tanto, el profesor tiene que hacerle ver y ser consciente de la necesidad de adoptar una actitud receptiva y de colaboración en dicho proceso.

Esta labor, que muchas veces se centra en el tutor o en la asignatura o módulo profesional de “Formación y Orientación Laboral (FOL)”, debería ser ejercida **transversalmente** en todas las materias, por todos y cada uno de los profesores, actuando como facilitador, es de forma que el alumno identifique de forma personal más fácilmente sus competencias, lo que necesariamente produciría **una satisfacción que se traduciría en un mayor rendimiento académico y un crecimiento del desarrollo personal del alumno**.

A su vez este asesoramiento, al igual que se practica en la fase de asesoramiento del PEAC, debe tener en cuenta **la diversidad**; tanto el profesor como el alumno deberían tener en cuenta el **contexto socio-económico-cultural** para ver los condicionantes que pueden influir en el proceso real de desarrollo de sus competencias.

Tal y como se pretende en la fase de asesoramiento del PEAC, el profesor debe **ayudar al alumno a conocerse mejor a sí mismo en su contexto**, de tal manera que sepa utilizar sus habilidades y competencias de forma satisfactoria, **fomentando su autoestima y confianza en sí mismo**, lo que **le motivará** y creará un escenario favorable para aprender a solucionar sus necesidades futuras, [7].

De forma parecida a los procedimientos utilizados en el PEAC, las **actividades de orientación** que el profesor puede utilizar en el proceso de acción tutorial pudieran ser, [7]:

- **Entrevistas personales** entre alumno y profesor donde, entre otros, el profesor puede ayudar al alumno a autoevaluar sus competencias (para lo que puede utilizar cuestionarios de autoevaluación, analizar su historial académico, sus experiencias deportivas, sus participaciones en actividades extraescolares, sus aficiones, etc.); para elaborar un dossier de competencias del alumno, consensuar metodologías de aprendizaje personalizadas, ayudar a tomar decisiones desarrollando guías con las

acciones que el alumno tendrá que realizar de forma ordenada, secuenciada y sistemática para lograr sus objetivos, etc.

La entrevista debe desarrollarse en un lugar tranquilo, sin interrupciones; donde es imprescindible procurar que el alumno se sienta relajado y sin sensación de inferioridad.

El profesor debe desarrollar una interacción efectiva con el alumno, lo que conlleva: mantener una comunicación empática; demostrar habilidades de comunicación verbal, no verbal y escrita y escucha activa; adaptar el discurso y la interacción a las características y necesidades del alumno y emplear una terminología precisa que evite confusiones. El profesor tiene que ofrecer retroalimentación adecuada y positiva y apoyar al alumno en sus decisiones.

- **Sesiones grupales** con una relación más impersonal con los alumnos. Éstas se pueden dar al comienzo del curso, como **sesión de acogida**, y suelen ser de contenido básicamente informativo o de introducción a determinadas materias donde lo que se trata es común a todos los alumnos. Se pueden realizar en un ambiente informal que permita la creación de cierta relación personal entre el alumno y el profesor. Las actividades realizadas en sesiones grupales deben tener siempre instrucciones precisas y determinadas; y el papel del profesor debe ser de dirección y supervisión de las mismas.

A la hora de evaluar las competencias del alumno, tal y como se realiza en muchos centros de Zaragoza, es importante que el profesor tenga en cuenta sus capacidades y habilidades no solo lingüísticas y matemáticas, sino todas aquellas que pueden afectar directamente al desarrollo personal y profesional del alumno; considerando las inteligencias múltiples de Gardner descritas en el apartado 4.2.2.

4.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Personalmente no he tenido contacto directo con **alumnos con necesidad específica de apoyo educativo** en mi experiencia docente de mi trayectoria profesional ni en mi periodo de Practicum; por ello, los conceptos teóricos incluidos en la asignatura de primer cuatrimestre, impartida por M^a Pilar Gascueña, “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, los considero imprescindibles para definir el marco necesario para el diseño de este apartado de la programación.

La atención a la diversidad, necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, trata de contemplar la diversidad de los alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos, [2].

En los años 70-80, cuando el sistema educativo no estaba estructurado para hacer frente a las necesidades de todos los alumnos, la “Educación Especial” fomentaba la segregación fuera de la homogeneidad del alumnado. Posteriormente, en los años 80-90, la orientación era totalmente diferente, buscando la integración de aquellos alumnos con “necesidades educativas especiales”. Afortunadamente, y desde los años 90, bajo la denominación de “**atención a la diversidad**” se imparte una **educación inclusiva** intentando acomodar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la realidad de que **todos los alumnos son diferentes**. Una “Escuela para todos”, con iguales derechos, cuya finalidad principal es proporcionar a todos los alumnos situaciones y oportunidades educativas para que se sientan miembros de una colectividad, aprendiendo y comunicándose sinceramente y profundizando en sus relaciones para crecer conjuntamente, [2].

Independientemente de la denominación y clasificación recogida en la normativa, (ACNEE, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español, o alumnos con condiciones especiales personales o de historia escolar) y de los procedimientos que regula (adaptaciones curriculares no significativas y significativas); el profesor debería diseñar e incluir en este apartado **estrategias metodológicas** utilizadas para trabajar la diversidad, como por ejemplo las siguientes, [2]:

- **Talleres** donde primar el trabajo colectivo y la actividad física (manual) y mental del alumnado. Su programación se puede hacer de dos formas:
 - o **Talleres integrales**, donde hay aulas y otros espacios del Centro que se especializan (**taller de matemáticas, de literatura, de teatro, de plástica,...**). Los alumnos en grupo van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido.
 - o **Talleres parciales**, en los que se van a poner en práctica diversas técnicas con la ayuda del profesorado, familias, especialistas o alumnado de mayor edad. Pueden ser nivelares (alumnado de la misma edad) o inter-nivelares (mezclando diferentes edades en cada grupo), y fijos o rotativos en el tiempo.

Ejemplos de talleres típicos en la programación pueden ser: **taller de cocina, de música, de construcción con material reciclado, de biología...**

- **Aprendizaje por Servicio (APs)**, con propuestas educativas que combinan procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. Promueven el aprendizaje académico en valores (responsabilidad, compromiso, solidaridad,...) y en todas las competencias del alumno.
- **Método del Caso**, descrito en el apartado 4.5.1.
- **Aprendizaje por tareas o basado en proyectos**, descrito en el apartado 4.5.1.
- **Aprendizaje basado en problemas (ABP)**, descrito en el apartado 4.5.1.
- **Rincones**. Pueden ser un período corto de tiempo cada día o casi toda la jornada. Los alumnos trabajan por grupos en zonas temáticas. Permite actividades más libres y más dirigidas. Todos los alumnos pasan por todos los rincones.
- **Aprendizaje cooperativo**. Muy adecuado para atender a la diversidad y favorecer la inclusión. Supone la creación de unos grupos base heterogéneos y la distribución de tareas combinando tarea individual y colectiva. Un grupo no alcanza sus objetivos hasta que no los alcanzan todos. Interdependencia positiva.
- **Webquest (WQ)**: Una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de Internet. Es un recurso didáctico que propicia el uso educativo de Internet para trabajos de investigación donde el alumno desarrolla sus habilidades cognitivas de orden superior: análisis, síntesis y evaluación. Los resultados de la investigación se plasman en una página web.

4.10. TRANSVERSALIDAD

4.10.1. Transversalidad del enfoque

Al igual que en el apartado 4.8, “actividades de orientación” donde he indicado, lo que a mi juicio es importante, que la formación y orientación laboral se imparta transversalmente en todas las materias por todos y cada uno de los profesores; considero fundamental que **cada uno de los elementos y contenidos de la programación didáctica se proyecten, desarrollen y revisen bajo un mismo “enfoque”**.

La **transversalidad del enfoque** se consigue cuando éste está sólidamente **fundamentado** en todas y cada uno de los módulos profesionales del ciclo formativo, o de las materias o asignaturas del curso; y cuando está **integrado** y forma parte de todas las

actividades en las que participa el alumno. El enfoque tiene que estar explicado de forma lógica y clara, bien definido y desarrollado. Es decir, **el alumno en cada momento tiene que saber lo que hace y porqué lo hace.**

Durante mi período de Practicum en el CPIFP Corona de Aragón observé como dicha transversalidad era percibida por los alumnos. Concretamente en una revisión de láminas del módulo “Interpretación gráfica”, el alumno comprendía y asumía la exigencia demandada por el profesor, el conocimiento de la normativa de representación y acotación de las piezas en los planos de fabricación, por la necesidad posterior de ejecutarla correctamente en su proceso de fabricación mecánica.

No obstante a lo anterior, las distintas programaciones didácticas de los módulos profesionales del ciclo formativo pudieran compartir la programación de actividades conjuntas diseñadas y proyectadas de forma que el alumno se diera cuenta de la interrelación entre los contenidos de cada uno de los módulos. Como ejemplo de transversalidad, en dicho ciclo formativo de Técnico en Mecanizado, el alumno podría desarrollar un proyecto multidisciplinar que partiendo del diseño de una pieza, la cual debería representar en sus planos de conjunto y planos de fabricación (indicando dimensiones, materiales, acabados, tolerancias, rugosidades, etc.); para establecer posteriormente su proceso de fabricación con las instrucciones de trabajo donde describir la materia prima de origen, los útiles, equipos y maquinaria necesarios, las mediciones, controles y verificaciones requeridos durante su mecanizado al objeto de asegurar el correcto funcionamiento o función de la pieza; indicando las labores de mantenimiento y limpieza de los útiles, equipos y maquinaria utilizados, así como los riesgos laborales y medidas de prevención junto a los residuos generados y gestión de los mismos. De esta forma, bajo un mismo proyecto el alumno trabajaría contenidos de todos y cada uno de los módulos profesionales del ciclo formativo logrando la transversalidad requerida; reconociendo el enfoque del ciclo formativo y en un escenario favorable para la correcta adquisición y desarrollo de sus competencias profesionales.

4.10.2. Transversalidad para la buena convivencia

Hay otros campos o áreas que los profesores y alumnos pueden trabajar de forma transversal para lograr una buena convivencia y crear el clima adecuado en el aula, como factor que influye en la motivación de los alumnos, tal y como se ha descrito en el punto 4.2.3.

Las áreas en las que se puede trabajar en cada uno de los distintos módulos de forma interrelacionada son, [6]:

- **Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.** Son constantes las referencias a la igualdad entre mujeres y hombres en clase, y cómo es reconocida en los diferentes textos legales a nivel nacional e internacional. En éstos se fijan como objetivos combatir todas las manifestaciones todavía subsistentes de discriminación, directa e indirecta, por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres, con eliminación de los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla.
- **Educación moral y cívica.** Se fomentan actitudes de comprensión, aceptación de las diferencias, respeto, tolerancia y rechazo de discriminación basada en diferencias de raza. A través de los contenidos actitudinales desarrollados en clase, y los valores que se trabajan van disminuyendo ciertas actitudes xenófobas, etc.; así como la agrupación propuesta a principio de curso por los profesores, para la realización de los primeros trabajos en equipo. Todo ello contribuye a establecer relaciones de tolerancia, igualdad, respeto y solidaridad que constituyen la base de la vida en común.
- **Educación del consumidor.** Se fomentan actitudes de análisis y crítica ante la oferta o la toma de decisiones sobre el consumo de bienes y servicios en función de las necesidades y valores personales, consideraciones ecológicas y utilización racional de recursos.
- **Educación ambiental.** Contribuyen a fomentar interés y preocupación por la protección y mejora del medio ambiente, y a alcanzar en los alumnos una participación activa en tareas de resolución de problemas ambientales. Se les enseñará la importancia del reciclaje como método de mantener el medio ambiente.
- **Educación deportiva.** Entendiendo que a los alumnos se les está preparando para un futuro cercano dentro del mundo laboral, no se debe olvidar que el estado físico es importante para desarrollar cualquier actividad laboral ya que un buen estado físico les llevará a realizar su trabajo más fácilmente.
- **Educación en la cultura de prevención de riesgos laborales.** No es lógico realizar cualquier actividad corriendo altos porcentajes de sufrir algún riesgo como cortes, quemaduras, etc. Es de vital importancia, desde el primer momento en que el alumno entra en el taller, la formación en la prevención de riesgos laborales. Los alumnos y los

profesores deben entender y aceptar que en un taller hay que convivir con los riesgos laborales pero que se puede reducir su incidencia.

- **Educación en la excelencia en el trabajo.** Se debe fomentar que el alumno tome sus estudios y su futuro trabajo dentro de la empresa como un reto continuo en el que la excelencia debe ser su máxima continua. En un mundo tan competitivo como el actual, se debe trabajar el aprovechar al máximo todas las oportunidades y el hacerlo con el máximo de rigor, orden, precisión y limpieza.
- **Educación en el cumplimiento de normas de calidad.** Unido al valor de la excelencia, se debe encontrar el respeto a las normas de calidad que rigen los procedimientos laborales actuales. Se trabaja el concepto de trabajar bien, distinguiendo que trabajar bien no es ser el más rápido, sino ser el que menos fallos comete.
- **Educación en la creatividad.** Este valor va unido al punto de que los alumnos deben asimilar como suyo el concepto de que la persona que comprende, por ejemplo, cómo funciona un procedimiento de mecanizado o sabe interpretar un plano es el que puede proponer futuras mejoras desde el punto de vista del rendimiento, de los costes, eficacia, etc. Esto es ser creativo.
- **Educación en la innovación.** La innovación va unida a la creatividad pero debe tener una base de conocimientos técnicos importantes. Este valor se fomenta con las visitas a las ferias de los sectores, la asistencia a jornadas técnicas, las lecturas de revistas especializadas, etc.
- **Educación en respeto a las personas con discapacidades.** La discapacidad es aquella condición que tienen ciertas personas, que presentan problemas en cuanto al uso de alguna función corporal, sensorial o intelectual que significa una desventaja para su desenvolvimiento en el medio social y su relación con otras personas. La discapacidad es una realidad humana y una problemática que debe ser reducida a mínimos en nuestro entorno educativo por medio de una buena toma de conciencia tanto de los profesores como de los alumnos o futuros trabajadores.

4.11. PLAN DE CONTINGENCIA

Este apartado de la Programación didáctica es general y debe contemplar y prevenir situaciones en las que se puede producir una **ausencia prevista** del profesor titular. Podremos encontrarnos en uno de estos dos casos, [6]:

- a) **Ausencia corta**, uno o dos días. Se dejará material preparado para el profesor de guardia, y los alumnos habrán sido informados de lo que deben hacer en su ausencia.
- b) **Ausencia larga**, prevista por enfermedad donde es necesario contratar a un profesor sustituto. En este caso, bastaría con dejar una carpeta en el departamento donde existirá información necesaria para que el nuevo profesor pueda conocer la situación actual y recursos para que pueda seguir trabajando con los alumnos.

Por información necesaria se entiende: el listado de los alumnos con su situación actual en cuanto a exámenes superados, plantilla donde se refleja lo que ha hecho el alumno en el cuaderno de ejercicios y prácticas y, cuando sea necesario, las indicaciones necesarias respecto a su comportamiento; indicación de donde están los exámenes y, en su caso, los cuadernos de los alumnos y del profesor; material con apuntes elaborados y entregados o por entregar a los alumnos, y ejercicios de cada una de las partes.

Caso de que se produzca una **ausencia imprevista** del profesor titular se actuará de la forma descrita para ausencia prevista buscando previamente la información y documentación existente para poder impartir la clase.

En caso que la contingencia no afecte a la presencia del profesor titular y sí sobre las condiciones normales de la impartición del módulo, bien sobre las instalaciones o las condiciones del entorno, se pueden tener preparadas una serie de ejercicios y/o actividades para ser desarrolladas en cualquier otro entorno, tanto en el propio centro como fuera de él (visitas, excursiones, etc.).

5. CONCLUSIONES

En relación a la contextualización, el profesor tiene que aceptar la heterogeneidad de sus alumnos consciente de que el desarrollo adolescente no es en todos igual. Tiene que recordar permanentemente, y reflejarlo en todas las actividades que programe a lo largo del curso; que la adolescencia es un periodo básico para la formación de la personalidad de cada uno de sus alumnos. Tiene que tener en cuenta que el nivel de autoestima del adolescente puede depender de la importancia que le dé a factores como el locus de control.

Uno de los objetivos que tiene que trabajar el profesor en el aula es conseguir que el alumno sea competente en un contexto general, que no sólo adquiera unos conceptos o una

información en forma de conocimientos; sino además que sepa para qué sirven y porqué son necesarios; e incluso, en su caso, pueda demostrar que dispone de las destrezas o habilidades y actitudes para utilizarlos; aspectos propios de la competencia profesional que se evalúan en el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales (PEAC), considerando que la interacción de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes es necesaria para actuar con la responsabilidad y autonomía requerida por una cualificación profesional.

El profesor debe promover que los alumnos sean conscientes de sus estilos de aprendizaje y que se conozcan a sí mismo; así como desarrollar todas las inteligencias y ayudar a los alumnos a alcanzar metas que sean apropiadas para su inteligencia (la que tengan más desarrollada). Así serán más comprometidos y competentes con todo lo que se propongan. Todos tenemos fortalezas (inteligencias más desarrolladas) y debilidades (las menos desarrolladas). Las fortalezas las tenemos que fomentar para que no decaigan, pero sobre todo hay que potenciar las debilidades para que mejoren.

La motivación ha de ser previa al aprendizaje, es el motor del mismo; por tanto, existe una relación directa entre motivación y aprendizaje. Aunque la motivación aún siendo necesaria no es suficiente para el aprendizaje, el profesor tiene que tener en cuenta las creencias y valoraciones propias del alumno sobre sus capacidades que le generan expectativas, de éxito o fracaso, y que repercuten sobre su motivación y su rendimiento. Igualmente, el profesor tiene que saber que no todos los alumnos repercuten sus éxitos y fracasos en su locus de control, sin afectarles con ello a su autoestima, y comprender que la falta de autoestima y el sentimiento de miedo al fracaso puede ser la causa de muchas actitudes de pasividad y falta de esfuerzo. Otra fuente de motivación que el profesor debe trabajar son las habilidades de aprendizaje, de forma que al alumno le cueste un menor esfuerzo alcanzar resultados positivos.

En relación a la metodología, el profesor puede desarrollar métodos de aprendizaje cooperativos basados en el enfoque constructivista que promueve la autonomía de los alumnos y su actividad; a la vez que fomenta estrategias de motivación para crear un clima de confianza en el aula.

Respecto a la evaluación, hay que recordar que es el resultado de la emisión de un juicio de valores que tiene como referentes unos objetivos, unos contenidos y un ideal establecido en la propia programación didáctica diseñada por el profesor. Por tanto, la evaluación no

solamente tiene una función de control, debe formar parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la evaluación inicial el alumno tiene que ser consciente de su posición inicial, como fuente de motivación, y aportar información al profesor durante todo el proceso de aprendizaje para modificar, mantener o cambiar determinados ámbitos de la actuación docente, mediante una evaluación formativa para, si ello fuera posible, evitar el fracaso del alumno; valorando el esfuerzo continuado del alumno a lo largo del curso; así como una evaluación criterial tomando como referencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que cada alumno debería poseer, y los ponga en relación con su nivel de logro, sin compararlo con otro alumno.

Por otra parte, creo que es fundamental que el alumno, además se conocer cuáles son sus objetivos personales y profesionales como resultado de la acción tutorial, reconozca sus competencias, ya que en caso contrario no será capaz de conseguirlos. Serán esas competencias, con ayuda del profesor, la familia, los amigos, etc. las que permitirán al alumno el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, y actitudes que le permitan lograr sus objetivos. Igualmente, es necesario, que el alumno se conciencie de sus limitaciones, como punto de partida para poder establecer un proyecto formativo y profesional enmarcado en el aprendizaje a lo largo de la vida. Al igual que ocurre entre el asesor o evaluador y el candidato en el PEAC con los itinerarios de inserción; el alumno debe comprometerse con el profesor asumiendo ambos su responsabilidad en el proceso de aprendizaje individual del alumno.

Por último, es imprescindible que los alumnos se den cuenta, y sean conscientes, de lo que el profesor piensa hacer y las razones para ello; es decir, del enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si los enfoques son correctos y están bien implementados, se podrán alcanzar los objetivos que se desean, así como lo que los alumnos y el profesor esperan.

6. REFLEXIONES PERSONALES

Mi primera sensación es la de satisfacción, por haber tenido la oportunidad de conocer teorías, metodologías y herramientas cuyo último fin es permitir que el profesor y el alumno interactúen libremente en beneficio mutuo permitiendo un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el alumno tiene la posibilidad de conocerse a sí mismo, aceptarse y poder desarrollar sus capacidades y habilidades en la medida que crece su autoestima y fortalece una opinión positiva sobre sí mismo; es decir, permite que el alumno como persona

crea en sí mismo y sus posibilidades para lograr todos aquellos objetivos personales y profesionales que crean están a su alcance.

La segunda es la de sorpresa de por qué todas estas teorías, metodologías y herramientas no se implantan y desarrollan en el aula. Por qué se permite que profesores y alumnos estén frustrados, cansados y quemados, los primeros; y se sientan fracasados e inútiles muchos de los segundos. Por qué se mantiene la exigencia de competencias exclusivas en habilidades concretas a través de sistemas de evaluación que priman la adquisición de conocimientos sin tener en cuenta las dimensiones del “saber hacer” y “saber estar” de los alumnos. ¿De qué nos quejamos padres y profesores, adultos en general, de los jóvenes y adolescentes que tenemos en casa, en clase o en la calle? Incluso pudiera llegar a valorarse que ellos no tienen ninguna culpa, que simplemente son el resultado lógico de lo que el sistema educativo actual provoca.

No quiero quedarme con un análisis tan simple. Mi verdadera reflexión es que la aplicación de todo el contenido expuesto en este Trabajo Fin de Máster como posible integrante de una programación didáctica como herramienta para lograr la motivación del alumno y potenciar su autoestima, requiere de un gran esfuerzo tanto por parte del profesor como del alumno. De acuerdo a las presentaciones de mis compañeros de Máster del trabajo desarrollado en la asignatura “Diseño curricular de formación Profesional”, hay muchos profesores de muchos IES y centros donde se imparte FP, que no sólo incluyen en sus programaciones didácticas aspectos incluidos en este Trabajo Fin de Máster, sino que además lo llevan a la práctica. He tenido la suerte de ver reflejado en mi tutor de Practicum y en los profesores de la mayor parte de las asignaturas del Máster, como se preocupan porque sus alumnos aprendan, sabiendo lo importante que es la formación que pueden transmitirles y la necesidad que éstos tienen para enfrentarse a un entorno social y laboral cada vez más agresivo y competitivo.

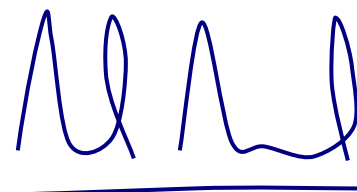
Como docente, tengo que intentar ponerme en la situación del alumno para entender su contexto y encontrar las necesidades reales de cada uno de ellos. Trabajar los conocimientos y desarrollar las habilidades que me permitan ser capaz de atraer su interés por su aprendizaje y ser capaz de motivarles, intentando poner en práctica los sistemas de evaluación que pongan en valor todas y cada una de sus habilidades y capacidades.

Creo que hay que fomentar que los profesores no tengan reparo en conocer más a sus alumnos; un mayor entendimiento con más interrelación genera mayor confianza mutua

positiva para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Una formación para actualizar la práctica docente al profesorado me parece fundamental.

En mi opinión, es muy importante ayudar a los alumnos a que se conozcan, de acuerdo a los tipos de alumnos e inteligencias de Gardner expuestos, y que el profesor no puede rehuir de realizar esa labor de asesoramiento que provocará un rendimiento positivo en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades facilitado por una motivación receptiva del alumno. Así como me parece fundamental trabajar un enfoque transversal para desarrollar las competencias del “saber”, “saber hacer” y “saber estar”. Creo que el marco de la Formación Profesional es el adecuado para garantizar el éxito del proceso formativo de las competencias tanto personales como profesionales de los alumnos.

Al igual que está diseñado para los candidatos en las fases de asesoramiento y evaluación del Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias profesionales (PEAC); es fundamental crear un clima constructivo que ayude a mantener la autoestima de los alumnos. Pasar por el procedimiento de evaluación y acreditación sitúa a la persona candidata de una manera diferente ante la cualificación y su acreditación, porque le permite obtener una visión realista y acertada de su competencia profesional y observar con claridad qué elementos (unidades de competencia concretas) de la cualificación domina y cuáles no y qué itinerarios de formación debe realizar para avanzar hacia ellos.



Fdo.: Fernando Oliván Avilés

7. BIBLIOGRAFIA

- [1] Apuntes de la asignatura del primer cuatrimestre “Interacción y convivencia en el aula”, código 68502, impartida por Patricia Navas.
- [2] Apuntes de la asignatura del primer cuatrimestre “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, código 68503, impartida por Pilar Gascueña.
- [3] Apuntes de la asignatura del primer cuatrimestre “El Sistema nacional de Cualificaciones y Formación Profesional”, código 68542, impartida por Nieves González.
- [4] Apuntes de la asignatura del primer cuatrimestre “Prevención y resolución de conflictos”, código 68508, impartida por José Luis soler.
- [5] Apuntes de la asignatura del segundo cuatrimestre “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de procesos industriales”, código 68570, impartida por las profesoras Pilar Lambán y Sonia Val.
- [6] Apuntes de la asignatura del segundo cuatrimestre “Diseño Curricular de Formación Profesional”, código 68513, impartida por Nieves González.
- [7] Apuntes del curso: Formación de asesores y evaluadores del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales, impartido durante los meses de mayo y junio de 2015 en el Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón, (CIFPA).