



**Universidad**  
Zaragoza



## **TRABAJO DE FIN DE MASTER (TFM)**

### **INTEGRACIÓN Y COCINA: JUNTOS APRENDEMOS**

INTEGRATION AND COOKING: WE LEARN TOGETHER

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

Especialidad de Procesos Químicos  
Curso 2015-2016

<b>Nombre de la alumna</b>	Marta Jiménez Jiménez
<b>Nombre del tutor de TFM</b>	Dr. José María Matesanz Martín

**Junio de 2016**

## Índice

1. Resumen y palabras clave	3
2. Breve presentación del candidato	4
3. Introducción	5
4. Justificación	12
5. Reflexión	14
6. Conclusiones	25
7. Propuestas de futuro	27
8. Bibliografía	29
9. Anexos	32

## 1. Resumen y palabras clave.

El presente trabajo pretende dar una visión global desde la propia experiencia, la significación que ha tenido para una alumna el desarrollo de las diferentes asignaturas que componen este máster profesionalizante. Para comprobar la adquisición de las competencias previstas, se han seleccionado varias actividades relacionadas con las asignaturas del máster, para posteriormente analizar y reflexionar con mayor profundidad en tres de ellas. A través de la concepción de las teorías constructivistas y teniendo en cuenta todos los agentes implicados en el proceso, se busca comprobar la integración de los saberes aprendidos y demostrar la adquisición de las habilidades y destrezas docentes.

**Palabras clave:** competencia, innovación, integración, aprendizaje significativo, docencia.

## ABSTRACT

This paper aims to give an overview from our own experience, the significance a student has had to develop different subjects that make up this professionalizing master. To check the planned acquisition of skills, they have selected several activities related to the subjects of the master and how to analyze and reflect more deeply on three of them. Through the conception of constructivist theories and taking into account all stakeholders in the process, it seeks to verify the integration of learned knowledge and demonstrate the acquisition of teaching skills.

**Key words:** competence, innovation, integración, significant learning, teaching.

## **2. Breve presentación del candidato**

Nací en Madrid el 23 de noviembre de 1989, poco después me fui a Huesca con mis padres a vivir, estudié primaria y secundaria en centros públicos y después decidí apostar por mi vocación, así que me matriculé en la diplomatura de Magisterio de Primaria en Huesca. Mientras hacía magisterio cursé el grado superior en Información y Comercialización Turística, lo que me permitió estudiar y a la vez trabajar como guía.

Una vez finalizada la carrera, empecé a ir a clases de inglés y de francés, también me picó el gusanillo de la psicología y empecé a través de la UNED el grado en psicología, un año después, realicé el Máster Universitario en Neuropsicología, cuyas prácticas hice en la Asociación Down Huesca. Éstas supusieron para mí un antes y un después, al darme cuenta de que quería trabajar con personas con discapacidad.

Después me hice voluntaria de la asociación e iba a los pisos de vida independiente cada noche a preparar la cena con jóvenes con discapacidad, a través de esta experiencia me percaté de las carencias que tanto profesionales como usuarios tenían en el ámbito de la cocina, y como era algo que siempre me había gustado, me decidí a realizar el ciclo formativo de grado superior de Dirección en Cocina. Este ciclo dura dos cursos, durante los cuales imparti, dos tardes a la semana, un curso de cocina a través de la lectura fácil para personas con discapacidad. El último día de cada curso, hicimos una cena en colaboración de un curso de integración de Cruz Roja, que participaban como camareros, mientras que personas con discapacidad y voluntarios bajo mi dirección, preparamos la cena, a la que asistieron diferentes autoridades como: la alcaldesa de Huesca, el director provincial, la directora del Inaem, el director del periódico AltoAragón...

Durante el segundo año de cocina, simultaneé mis estudios con la adaptación al grado de magisterio e hice la mención en Pedagogía terapéutica. Además, la asociación me contrató para impartir cursos de cocina y para trabajar en todos los proyectos que desarrolla.

Éste último año, decidí completar mi formación con este máster, pero no ha sido tarea fácil, ya que a la vez he trabajado en la asociación a jornada completa, como profesora de cocina, y como coordinadora de proyectos y del departamento de Ocio y Tiempo Libre.

### 3. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una memoria original e integradora, de manera crítica, de la significación de estos dos semestres de formación. Tal como dice Monereo (2011) el profesor, lejos de ser un actor aislado e independiente, se halla inmerso en un contexto que, recíprocamente, influye sobre él, pero sobre el que también pueden ejercer su influencia. Este bucle de influencias, es a partir del cual hemos integrado los distintos saberes y prácticas del proceso formativo vivenciado. Mora (2013) defiende que solo se aprende aquello que se puede amar. Para mí, poder ser partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, es algo que amo. En la figura 1, vamos a presentar las intervenciones didácticas que son necesarias para llevar a cabo ese proceso.

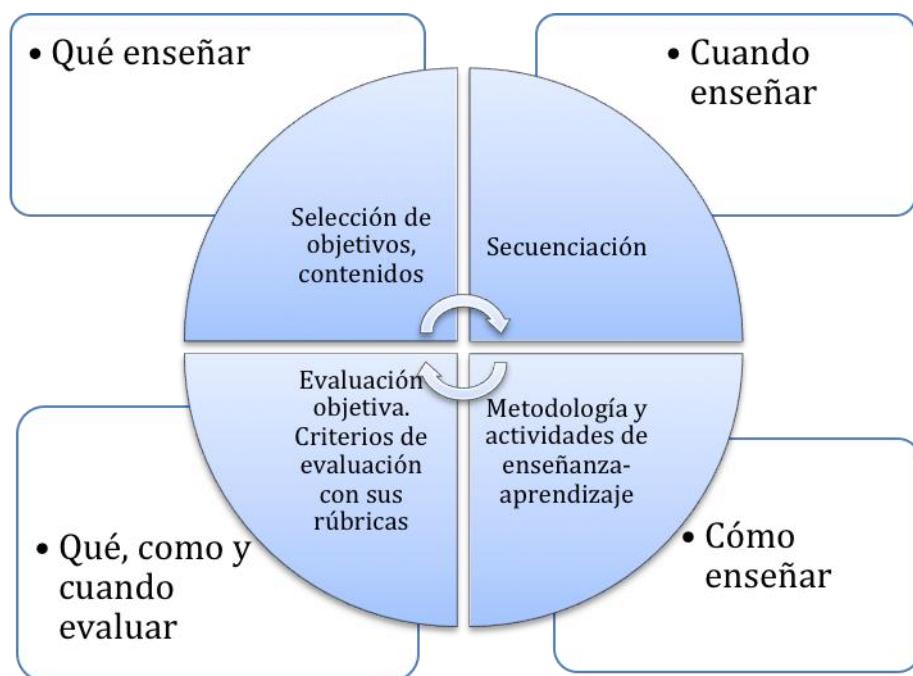


Figura 1: diagrama de intervenciones didácticas (Fuente: adaptado de Adell, 2006)

En lo que se refiere a la elección del título de este TFM, me he decantado por el mismo porque, además de ser el título elegido para mi proyecto de innovación, me parece que su significado recoge de manera clara y concisa la fundamentación de mi paso por este master. La integración de los distintos saberes y prácticas del proceso formativo, utilizando la cocina como escenario en el proyecto de innovación con los alumnos del ciclo formativo y los alumnos con discapacidad, y las diferentes asignaturas junto con los profesores, compañeros de clase y tutores en el master, ha hecho que lleguemos a la conclusión de la necesidad para adoptar aprendizajes significativos como los que originados en ambos casos de que “juntos aprendemos”. De allí viene derivada esa similitud de títulos con la que se quiere confeccionar esta memoria original e integradora que vamos a presentar.

Con la realización de este máster, buscaba como objetivo adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar la labor docente. Según Tardif (2004) el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experimentales. Siguiendo a este autor, nos vamos a centrar en presentar la profesión docente según el desarrollo de los diferentes niveles de concreción y lo que para mí ha significado las distintas fases de las que se ha compuesto este máster.

Tal como subraya Álvarez (2011), el camino se traza a través de tres niveles, conocidos como Niveles de Concreción Curricular, que se presentan en la figura 2 que aparece a continuación:

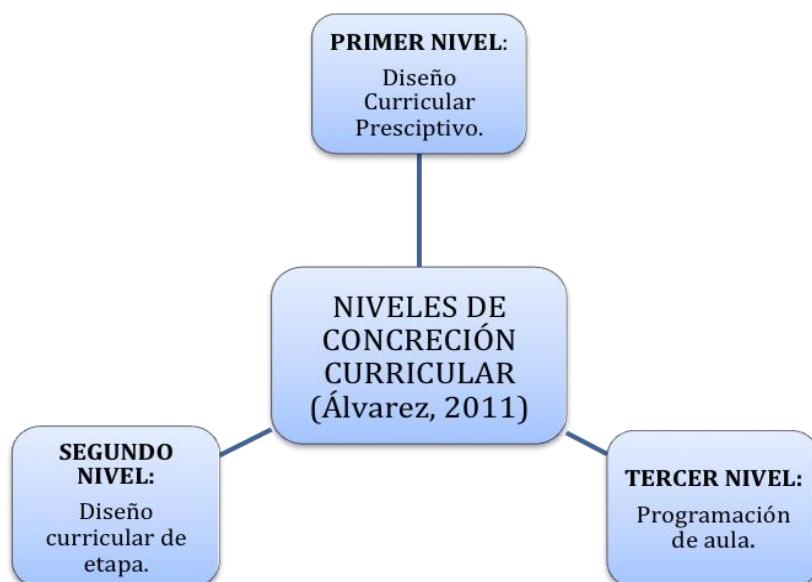


Figura 2: Niveles de concreción curricular (Fuente: elaboración propia).

El primer nivel de concreción es elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte junto con las Comunidades Autónomas, presentando los documentos normativos en los cuales nos hemos tenido que basar para elaborar los restantes, ya que en estos aparecen reflejadas intenciones educativas, orientaciones, objetivos generales de etapa... El segundo nivel de concreción, está elaborado por el propio centro, contextualizándolo a su entorno y a las características del mismo. Estos documentos elaborados por el centro, conformaron prácticamente la base en la que se sustentó el Practicum I, su conocimiento y análisis y ver la cierta autonomía que tienen los centros para elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. Por último, encontramos el tercer nivel de concreción, elaborado también por los docentes del centro, a través de acuerdos tomados por todos los profesores en relación a criterios para elaborar las programaciones didácticas de sus asignaturas. Si el practicum I se basaba principalmente en el segundo nivel de concreción, es de señalar, que los Practicum II y III se fundamentaron en el desarrollo de este tercer nivel, diseñando programaciones didácticas con sus respectivas unidades didácticas, para luego implementarlas con los alumnos mediante tareas de enseñanza-aprendizaje.

Algunos teóricos hablan de la existencia de un cuarto nivel de concreción, relativo a las adaptaciones individuales. En la opinión de Álvarez (2011), éstas y cualquier actividad de la práctica educativa vinculada a la atención a la diversidad deben considerarse como integradas en la programación de aula si partimos del concepto de escuela comprensiva. Sin embargo, otros autores como Cabrerizo, Rubio y Castillo (2007) consideran un cuarto nivel de concreción a la adaptación curricular. En lo que se refiere a FP, resulta difícil abordar este cuarto nivel, aunque posteriormente lo trataremos en esta introducción.

### **3.1. Primer nivel de concreción.**

Basándonos en el primer nivel de concreción curricular, en el cual aparecen los documentos elaborados por el estado y las comunidades autónomas, quiero señalar que el desarrollo de éste máster me ha servido para conocer de cerca la realidad normativa y como se establece su estructura jerárquica, corroborando la importancia que tiene el currículo, en el que tanto han insistido los profesores de este máster. Tal y como reconoce Lyanga (2006) la legislación educativa es un conjunto de leyes por las cuales un Estado gobierna el sector educativo, y sirve a la política educativa como instrumento general de expresión que facilita la aplicación de lo que previamente está establecido a nivel teórico. Sin este primer nivel de concreción no sería posible comenzar ningún proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no tendríamos en qué basarnos. Así mismo, era desconocedora de la importancia que tiene la normativa educativa, sin la cual, ningún sistema educativo tendría significado, sin esas leyes, decretos, ordenes... que son de cumplida prescripción para formar y conformar el ordenamiento de nuestro sistema educativo.

### **3.2. Segundo nivel de concreción.**

Continuando con el segundo nivel de concreción, he podido comprobar la importancia que tienen los documentos del centro para llevar a cabo este complejo entramado que supone un proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, Grau (2005) señala que para su planificación educativa, el centro escolar dispone de una serie de documentos, los cuales podemos clasificar según sean a largo plazo o a corto plazo, rubricando que su conocimiento permite conocer mejor la realidad educativa. En el primer periodo de prácticas (Practicum I) pude conocer de primera mano estos documentos pertenecientes al segundo nivel de concreción. Un análisis exhaustivo de los mismos, distinguiendo para qué servía cada uno de ellos, por quién estaban elaborados y cuál era su necesidad y justificación, me llevó a ser consciente de los aspectos organizativos a tener en cuenta en un centro educativo con sus respectivos órganos de responsabilidad que quedaban representados con su organigrama correspondiente. Carda y Larrosa (2007) consideran que el análisis de las estructuras organizativas que componen y definen el centro educativo se debe centrar en el estudio de las relaciones formales, también teniendo en cuenta los procesos y las relaciones informales que se dan en la organización.

### 3.3. Tercer nivel de concreción.

Tal y como dice Martínez Herce (2014) lo importante es que debemos indagar para saber dónde está el origen del problema para que la actuación docente sea eficaz y se convierta en una ayuda efectiva para el alumno. Por lo tanto, para hacer significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberemos acatar la actuación sabiendo cuales son los retos que buscan nuestros alumnos, adaptándolos siempre al contexto normativo y social del momento. Este será el reto del profesor, responder a la diversidad de necesidades existentes entre los alumnos, proponiendo unos objetivos que queramos alcanzar con ellos. La declaración de la UNESCO (citado por Martínez Santiago, 2002) en París en el año 1998 sobre la educación superior del siglo XXI dice *“las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”*. Si nosotros, como estudiantes de educación superior, hemos adquirido esas habilidades y competencias ¿Por qué no lo extrapolamos a nuestros alumnos de los ciclos formativos cuando desempeñamos nuestra labor docente?

Aunque el profesorado conoce las tendencias educativas actuales y está mayoritariamente de acuerdo con ellas, los cambios no son sencillos ni fáciles de asimilar, por lo que a pesar de estar al día en cuanto a las novedades y propuestas didácticas innovadoras, los cambios realizados en las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, siguen siendo pequeños o por lo menos así lo percibe gran parte del alumnado (Sánchez, Mirete y Orcajada, 2014). Ésta afirmación he podido ratificarla en el desarrollo de mis practicums, las metodologías tradicionales siguen siendo imperantes en el desarrollo de las sesiones, en mi caso, en el nivel de FP, donde se basaban únicamente en la exposición magistral del profesor y en la poca implicación del alumnado, por ejemplo, la profesora recitaba los diferentes contenidos y los alumnos únicamente se dedicaban a copiar. He podido comprobar, como con esta metodología, el alumnado caía en el aburrimiento a causa de la poca participación e implicación que se le demanda, y esto me ha hecho recapacitar y diseñar mi actuación con tareas de enseñanza-aprendizaje que implican en mayor medida al alumno, puesto que tal y como dice Milutinovic (1987) las tendencias educativas actuales consienten cada vez menos el desarrollo autárquico de la educación. La necesidad de una educación integral, general, profesional y ajena a los condicionamientos locales es cada día más universal.

Un cambio en el sistema educativo esta en boca de todos. Tal como afirma Palomares (2007) los problemas educativos ocupan, en los países europeos, un papel fundamental de reflexión social. Nosotros como futuros docentes, tenemos que ser agentes activos de ese cambio, trabajando en este tercer nivel de concreción, las programaciones de aula, desde una perspectiva de cambio, diseñando tareas de enseñanza-aprendizaje atractivas, que impliquen a los alumnos en un aprendizaje significativo, desecharando los tradicionalismos imperantes en los estilos de enseñanza como el mando directo o la asignación

de tareas, dejemos que nuestros alumnos investiguen, descubran, indaguen... utilizar metodologías activas sería un ejemplo de ello. Autores como Fernández (2006) señalan que el uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que profesores y alumnos buscan alcanzar. Por contra, lo que he podido percibir en mi implicación docente en este máster, ha sido todo lo contrario: la utilización de un único método, poco o nada participativo, en el que el profesor únicamente se dedicaba a relatar contenidos, utilizando como instrumento de evaluación una prueba final para comprobar el nivel de adquisición de los mismos, con preguntas de tipo teórico.

Este tercer nivel de concreción se realiza a partir de los acuerdos señalados en el proyecto de centro por todos los profesores en cuanto a criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de las diferentes áreas (Álvarez, 2011). Durante mis periodos de Practicum, he podido comprobar que las programaciones didácticas se repiten curso tras curso, sin realizar modificaciones y sin tener en cuenta las memorias de las diferentes asignaturas donde se señalan los aspectos que han sido positivos y negativos, estableciendo propuestas de mejora para estos últimos. El alumnado, busca estilos de aprendizaje reflexivos, intuitivos, verbales y globales, resultados parecidos a los que obtuve al realizar el cuestionario sobre el índice de Estilos de Aprendizaje (ILS), aunque esta encuesta solo proporcionaba una orientación.

#### **4.4. Cuarto nivel de concreción.**

Como hemos señalado anteriormente, algunos teóricos hablan de la existencia de un cuarto nivel de concreción, referente a las adaptaciones individuales. En la legislación actual en el nivel de Formación Profesional, el RD 1147/2011 de 29 de julio señala en su artículo 8 que “los centros de formación profesional aplicarán los currículos establecidos por la Administración educativa correspondiente, de acuerdo con las características y expectativas del alumnado, con especial atención a las necesidades de aquellas personas que presenten una discapacidad. Asimismo, se tendrán en cuenta las posibilidades formativas del entorno, especialmente en el módulo profesional de formación en centros de trabajo.” Fernández (2009) opina que a pesar de toda la oferta de medidas que la legislación ofrece a la diversidad, el verdadero artífice, para que todas estas medidas den su fruto, es el profesor con su labor diaria. Este mismo autor afirma que la diversidad, como sabemos y estamos comprobando, el algo que no tiene límites.

Tal como me contaba mi tutora del centro de realización de prácticas, te tienes que adaptar al contexto y perfil del grupo teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno. Te podrás encontrar con alumnos que necesitan actividades de refuerzo o de ampliación, en función de los diferentes ritmos de aprendizaje, e individualmente, poseyendo un conjunto de actividades abiertas y flexibles, y así poder ajustarlas a las necesidades de cada uno. La profesora me contó como una vez se encontró con una persona con discapacidad visual a la cuál había que dictarle los apuntes y ella los transformaba al lenguaje braille con una maquina de escribir específica facilitada por la ONCE. Otros

casos, que podemos encontrar, y que precisarán de implementar este cuarto nivel de concreción, son los de personas mayores, que hace tiempo que no estudiaban y a las cuales tenemos que ayudar para que adquieran las rutinas académicas.

### **3.5. Retos del profesorado y la educación.**

El profesorado (he podido demostrar únicamente en el nivel de FP) utiliza el segundo y tercer nivel de concreción como un mero trámite administrativo, sin tener en cuenta que se trata de una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que están llevando a cabo. En este sentido, Mayor Zaragoza (2000, citado en Palomares, 2007) indicó como retos para la educación en el año 2020:

- La actualización permanente de las competencias del profesorado.
- La adaptación de los contenidos educativos.
- La utilización de las redes electrónicas como instrumento de ayuda al aprendizaje.
- La consideración de los diferentes contextos educativos.
- La valoración de los saberes contemporáneos.
- La mejora de la gestión del tiempo dedicado a la educación y al aprendizaje, así como el destinado al trabajo y al ocio.
- La gestión democrática de las instituciones educativas.
- La introducción de nuevas estrategias para los sistemas educativos.
- El aprovechamiento de la diversidad de enfoques educativos formales, informales, a distancia, etc...

En la misma línea, Marina, Pellicer y Manso (2015) señalan que el docente ha de ser el protagonista de la necesaria transformación del sistema educativo. Estos mismos autores reiteran que los sistemas educativos que creen que la docencia es una profesión de alto nivel y que de su calidad depende la calidad de la escuela, se han preocupado por atraer a la docencia a las personas más capacitadas, seleccionarlas, y proporcionarles la formación inicial y permanente adecuada. Este es uno de los retos de nuestro sistema educativo, el formar inicialmente y permanentemente docentes de calidad. Un hecho que ha cambiado significativamente este concepto y que creo que vamos en la línea de conseguir, es el hecho de que actualmente para ejercer la función docente, se tenga que realizar un máster universitario profesionalizante.

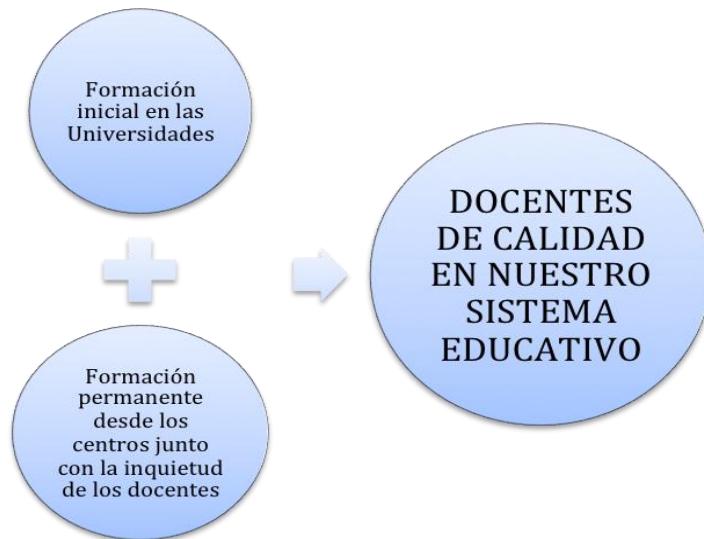


Figura 3: Pautas para conseguir docentes de calidad en el sistema educativo español (Fuente: elaboración propia).

La formación permanente del profesorado, de la que hablábamos en el párrafo anterior y que considerábamos como un reto, no se debe tratar como tal sino como una necesidad. La formación continua es una exigencia en todas las profesiones. He podido comprobar, que los profesores que impartían docencia en el centro en el que he realizado las prácticas, no realizaban ningún tipo de formación durante el curso, sino que seguían anclados en sus propios conocimientos metodológicos de su etapa estudiantil. No eran conscientes de la necesidad de producir un cambio, sobretodo en lo que a aspectos metodológicos se refiere. La impresión que les creaba la metodología que yo empleaba en mis clases, una metodología que implicaba en mayor medida al alumno, con una percepción de que los alumnos tenían ilusión por aprender, les hizo replantearse la sistemática que utilizaban en sus clases. Marina, Pellicer y Manso (2015) señalan que la Formación Profesional carece de una clara teoría pedagógica. Se la considera una formación meramente utilitaria, para dar salida laboral a los alumnos, lo que le hace perder categoría educativa. Por ello, convendría adentrarla dentro de poderosos proyectos educativos que servirían para dar prestigio e importancia intelectual a los oficios. Este hecho, solo se puede llevar a cabo con el buen hacer de los profesores de Formación Profesional y una implicación mayor que la que he podido comprobar que realizaban en el centro donde he realizado los diferentes Practicums. De no ser así, se seguirá desestimando la Formación Profesional.

#### 4. Justificación

Los trabajos que he ido realizando a lo largo de éste máster, me han permitido formarme como docente, detectando y trabajando mis debilidades y fortaleciendo mis virtudes, a través de la adquisición de nuevos conocimientos, del desarrollo de distintas destrezas, y del descubrimiento y utilización de diferentes herramientas docentes.

A través de este apartado se van a seleccionar 10 actividades realizadas a lo largo del máster, y se van a analizar para justificar que se han adquirido las competencias descritas en la guía docente, en función de que las actividades cumplan o no tres competencias fundamentales:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Cuanta más competencias cumpla, más completa será la actividad, y por lo tanto más adecuado será su análisis y selección.

Además, se va a analizar también, el nivel de satisfacción, considerando para ello si me ha sido útil la actividad, la complejidad, la utilidad en mi labor docente o mi satisfacción con el resultado obtenido. Por último asociaremos las diferentes actividades con las asignaturas cursadas en el máster.

En la tabla 1 se reflejan las actividades seleccionadas, junto con los criterios especificados y sus correspondientes asignaturas. En negrita, aparecen reflejados los trabajos seleccionados para realizar la reflexión del apartado 5.

Trabajos/Actividad	Competencias			Nivel de satisfacción <sup>1</sup>	Relación con las asignaturas <sup>2</sup>	
	TFM	1	4	5		
Taller didáctico en el Museo	X	X	X	4	A7	
La educación inclusiva	X		X	3	A9	
Texto: Carta a un joven profesor. ¿Por qué enseñar hoy?	X			2	A1	
Análisis del grupo-clase y estudio comparativo	X			X	4	A6, A13, A14
Programación	X	X	X	4	A2, A4, A13	
Actividad 5. Un ejemplo de actuación en prevención de riesgos laborales (Video cocina)		X	X	X	4	A5, A14
Proyecto de Innovación docente	X	X	X	4	A6, A14	
Actividad 1. Normas del grupo			X	3	A3, A13, A14	
Actividad 1. Identificación y elección del Título y del módulo profesional.	X	X			3	A3, A5, A6, A12, A13, 14
Diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje.	X	X	X	4	A2,A3,A13	

Tabla 1: criterios de selección para elegir las actividades para el TFM (Fuente: elaboración propia)

<sup>1</sup> Nivel de satisfacción: 1-Muy bajo. 2-Bajo. 3-Alto. 4-Muy alto.

<sup>2</sup> Asignaturas del máster:

A1: Contexto de la actividad docente.

A2: Diseño curricular de Formación Profesional.

A3: Diseño, organización y desarrollo de actividades.

A4: Educación Secundaria para personas adultas.

A5: El entorno productivo.

A6: Evaluación e innovación docente e investigación educativa.

A7: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje.

A8: Interacción y convivencia en el aula.

A9: Prevención y resolución de conflictos.

A10: Procesos de enseñanza-aprendizaje.

A11: El Sistema Nacional de Cualificaciones de Formación Profesional.

A12: Practicum I

A13: Practicum II

A14: Practicum III

## 5. Reflexión.

Atendiendo a los criterios que se han especificado anteriormente, he seleccionado y justificado los tres trabajos y/o actividades que más desarrollan las competencias y mayor sentimiento de integración en la profesión docente han tenido. En esta reflexión, vamos a evaluar la adquisición de esas competencias que se pretenden adquirir, además de la utilidad para el futuro desempeño docente. Tendremos en cuenta para ello la afirmación de Blázquez (2009) el cual no considera la evaluación como un fenómeno puntual que cierra el círculo de enseñanza, sino un proceso continuo que acompaña y ayuda al alumnado en la enseñanza-aprendizaje. Por ello, lo que se pretende conseguir en este punto, a través de estas tres actividades, es una reflexión constructiva del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha tenido lugar para la adquisición de los roles de un docente de calidad.

### 5.1. Actividad 1: Taller didáctico en el Museo Provincial de Huesca.

Perteneciente a la asignatura *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*, programada durante el primer semestre, su elección se debe a las causas que aparecen reflejadas en la figura 4.



Figura 4: causas por las que se ha seleccionado esta actividad (Fuente: elaboración propia)

El interés que suscitó en mí, el querer reflexionar sobre esta actividad, se debe, además de a que cumplía las tres competencias que se buscan, a el procedimiento de elaboración llevado a cabo, observando en él, una utilidad enorme para desarrollarlo en un futuro en mi labor como docente, de allí, que otorgarse como se puede apreciar en la tabla 1, la máxima puntuación en lo que se refiere a nivel de satisfacción. Además, observé la utilidad que tenía la misma para llevarla a cabo en un grupo-clase.

Para Blank (1997) citado por Estrada (2012), el aprendizaje basado en proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Lo que se proponía en este trabajo, que nosotros contextualizamos en un taller didáctico en el Museo Provincial de Huesca, era un ejemplo de trabajo por proyectos. No era únicamente el diseño del trabajo lo que se demandaba y se seleccionó un modelo de aprendizaje basado en proyectos, sino, que nuestra realización del trabajo, era en sí misma, el modelo de aprendizaje que íbamos a reflejar en el documento.

Este hecho no quiere decir que no conociera el modelo de aprendizaje basado en proyectos, sino que nunca había podido comprobar sus ventajas. En mi época académica tanto escolar como universitaria, los profesores en gran medida utilizaban el modelo de aprendizaje de clase magistral, donde yo como alumna, tenía poca o nula interacción en las clases. La realización de este trabajo, me sirvió para darme cuenta de las ventajas sobresalientes que tiene implicar al alumno en las clases. Todos los integrantes del grupo, llegamos a la misma conclusión, de la cual nos íbamos dando cuenta a lo largo del proceso, estábamos totalmente comprometidos y motivados con nuestro propio proceso de aprendizaje.

Al ser un tipo de trabajo grupal, nos llevó a construir una comunidad de aprendizaje, donde todos los miembros del grupo efectuamos conexiones entre los conocimientos previos que teníamos para elaborar el trabajo propuesto. En recientes aportaciones como las de Flecha (2002) citado por González y Aguaded (2015), se puede observar cómo este asienta las bases del aprendizaje dialógico, de las Comunidades de Aprendizaje, en una metodología cooperativa, en la que los valores tanto de cooperación, como de solidaridad, son fomentados en todo momento, puesto que estos facilitan que todas las personas opten, en todo lo posible, por conseguir el aprendizaje necesario en la sociedad actual. Esta afirmación anterior, fue lo que pudimos experimentar siendo conscientes durante el proceso que estábamos llevando a cabo, de que nuestra organización, era uno de los objetivos que pretendíamos reflejar en el taller didáctico que estábamos diseñando. Este hecho, nos hizo llegar a la conclusión de que el proceso a llevar a cabo con el taller tenía una lógica interna, la cual por medio de la cooperación, construiría el conocimiento. El esquema de trabajo realizado que luego plasmaremos a nuestra labor docente en metodología de este tipo que intentaremos que sean destacadas fue el que se refleja en la figura 5.



Figura 5: esquema de las fases del proyecto taller didáctico en el museo llevadas a cabo  
 (Fuente: adaptado de Díaz y Suñén, 2013)

El término aprendizaje colaborativo o cooperativo hace referencia a metodologías de aprendizaje que nacen desde la colaboración con grupos que comparten espacios de discusión con el propósito de informarse o de consumir trabajos en equipo (Estrada, 2011). El poder haber vivido de primera mano este modelo de aprendizaje, junto con las comunidades de aprendizaje y el trabajo basado en proyectos, que normalmente por la bibliografía consultada se interrelacionan entre sí, nos hace corroborar la importancia que tiene su implementación en las clases. Nosotros, como futuros docentes con inquietudes, debemos ser conscientes de que, como hemos podido comprobar en el diseño y programación de este trabajo, ha sido mucho más costoso en lo que se refiere a preparación, que si nosotros mismos hubiéramos realizado la transmisión de conocimientos de los conceptos que queríamos que aprendieran con la actividad.

Por último, antes de pasar al análisis de la siguiente actividad, me gustaría señalar que este fue uno de los primeros trabajos propuestos en este máster, y por ello no teníamos constancia de los modelos de aprendizaje que imperaban en la actualidad en las aulas, lo que me hizo indagar e investigar, debido a mi inquietud, sobre cual era la fundamentación teórica, si la había, del proceso que nosotros como grupo estábamos llevando a cabo así como el que aspirábamos a que nuestros alumnos contextualizados constituyeran. Conforme iba transcurriendo el máster, pudimos observar que esta tipología de trabajo era la que dominaba las propuestas de los profesores, que luego yo he efectuado en mis propuestas de trabajos y actividades a llevar a cabo tanto en los trabajos de los profesores como en los Practicums II y III, donde tuve que realizar mi intervención utilizando esta metodología que fue extremadamente satisfactoria, sobretodo, en lo que se refiere a la implicación del alumno, ya que

la profesora me apuntaba que nunca había visto tanto interés por parte de ese grupo-clase. Todo esto, me ha hecho evidenciar que es una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos, y por lo tanto, la implementaré cuando tenga a mi cargo el alumnado actual que reclama esta tipología de intervención didáctica.

## 5.2. Actividad 2: Un ejemplo de actuación en materia de prevención de riesgos laborales.

Propuesta en la asignatura *El entorno productivo*, la cual fue llevada a cabo en el segundo semestre de este master, su selección para su análisis y reflexión se debe a las diferentes causas que aparecen reflejadas en la figura 5 y que posteriormente maduraremos con mayor concreción. Antes, me gustaría presentar el resultado del trabajo que puede verse en la siguiente dirección <https://www.youtube.com/watch?v=5KtbCgorVZq>

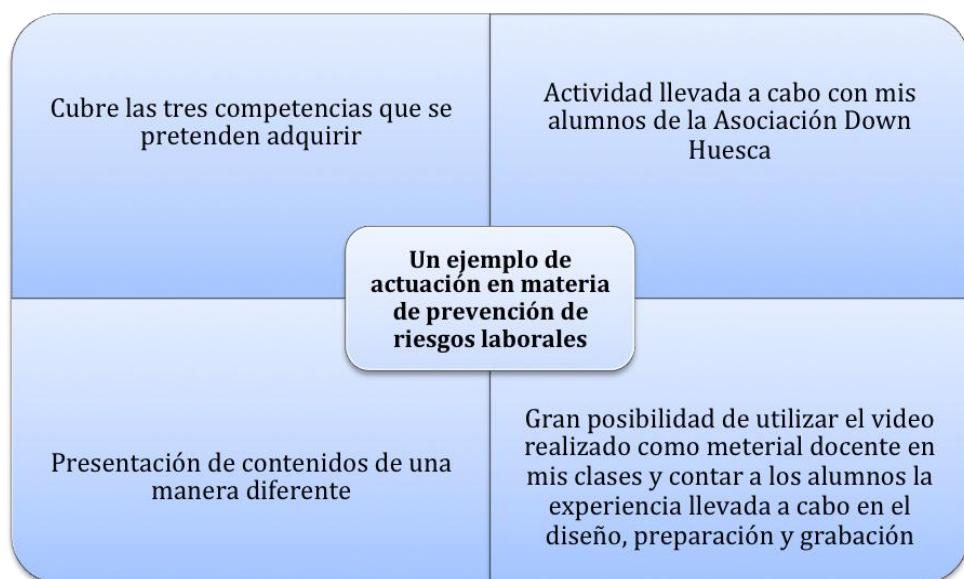


Figura 5: causas por las que se ha seleccionado esta actividad (Fuente: elaboración propia)

En una sociedad caracterizada por el progreso en la que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación avanzan vertiginosamente, es necesario buscar nuevas metodologías didácticas y nuevas formas de ejercer la docencia que aumenten la motivación de los jóvenes y que hagan de estos los protagonistas de las aulas (Guerrero y Tirado, 2015). Esta afirmación, además de poseer las tres competencias que se buscan, me impulsó a escoger esta actividad para su análisis y reflexión. Asimismo, fue una actividad que hice con mis alumnos donde desempeño mi labor profesional actualmente, la Asociación Down Huesca, por lo que también tiene un componente sentimental, por lo que no podía evitar ver la transcendencia e implicación de esta actividad. En adición a lo dicho, esta actividad formaba parte, de la actividad que analizaremos posteriormente, el proyecto de innovación que puse en práctica durante mi estancia en el Practicum III, aunque en este punto, nos centraremos en reflexionar en lo que supuso el video en sí.

Hay que ser conscientes que cada día se hace más difícil captar el interés y la atención de las nuevas generaciones a las que impartimos clase (las llamadas generaciones digitales), debido a ello se pone de manifiesto la necesidad de buscar alternativas que lo susciten. Usar materiales audiovisuales, como el video sobre riesgos laborales en la cocina editado, rompe la monotonía de los libros de texto. Adame (2009) señala al video como un medio audiovisual que por su capacidad de expresión y su facilidad de uso se ha convertido en un importante recurso didáctico. Se trata de un elemento muy versátil, puesto que permite presentar los contenidos del currículo de una forma que suscite el interés, debido al apoyo del sonido y de las imágenes en movimiento. Vista mi experiencia en los Practicums, el alumnado presentaba escaso o nulo interés en los conocimientos que proponían los profesores, no se sabe si a causa de la metodología tradicional imperante en las clases, o por el perfil de “pasotismo” que tienen algunos jóvenes de hoy en día.

Esta claro, que por lo vivido en mi experiencia académica y docente, la utilización de medios audiovisuales favorece el desarrollo de las capacidades de los alumnos. El trabajo se basó en la realización de un mini-video, el cual es definido por Pérez Navió, Rodríguez Moreno y García Carmona (2014) como un vídeo de corta duración (no más de diez minutos) que constituye un material didáctico de tipo tecnológico para trasmitir una determinada información que ayude a consolidar cierto aprendizaje. Ese fue el objetivo para el que se planteó este mini-video, poder transmitir los riesgos laborales en la cocina, de una manera amena, en la que los alumnos reforzasen los contenidos teóricos vistos a través de apuntes. Además, al ser los protagonistas personas con discapacidad, y al tener en el centro de prácticas un módulo profesional referido a ellos, se pudieron comprobar las posibilidades que tienen estas personas de desarrollar trabajos manuales, además de tomar el rol de actores-profesores de un recurso audiovisual explicativo.

Señalar que la elaboración del video, ha sido para mí un gran reto, debido a mi escaso conocimiento en lo que se refería a medios audiovisuales. Esto, me ha hecho ganar grandes conocimientos en lo que se refiere a producción de videos, lo cual puede ser de gran utilidad en mi desempeño docente, cuando por ejemplo quiera grabar un video de una actividad que se está llevando a cabo o cuando quiera, como he elaborado en este video que aquí estamos analizando, editar un mini-video para facilitar un aprendizaje concreto. He podido probar, tal y como dice Martínez (2004) citado por Pérez Navió, Rodríguez Moreno y García Carmona (2014), el cual interpreta que el diseño tiene que ser la primera fase en la elaboración de un mini-video, estableciendo los contenidos y la relación entre ellos, su secuenciación y la forma de presentación. La segunda fase es la producción, en la que se materializa el diseño, utilizando los recursos y conocimientos técnicos apropiados. Previamente a estas dos fases, habrá tenido lugar una fase de diagnóstico del problema a tratar y que justificaría las acciones posteriores. En la figura 6, se refleja un ejemplo de cómo fueron estas fases en el video realizado sobre los riesgos laborales en la cocina.

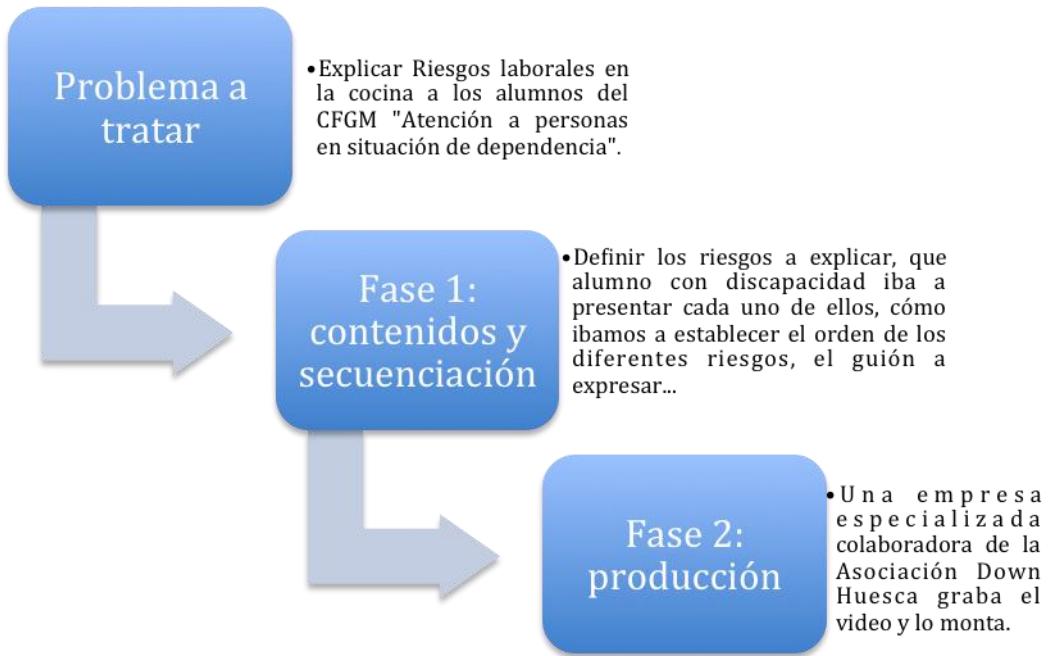


Figura 6: ilustración de las diferentes fases que se trataron en la elaboración del mini-video (Fuente: elaboración propia)

A continuación, pasará a tratar más detenidamente lo que ha supuesto para mí, este trabajo, en el contexto de realización personal para adquirir la función docente. Como se puede observar en la figura 7, en el planteamiento del problema, tuve que pensar como explicaba ese contenido de una forma innovadora, que captase la atención del alumnado. Para ello, el profesor de la asignatura, José María Matesanz Martín, me planteó grabar un video explicativo y yo se lo propuse a la tutora del centro, a la cual le pareció una idea fabulosa, además, José María me animó a que el mismo formara parte del proyecto de innovación que íbamos a llevar a cabo. Este planteamiento del problema, me hizo ver que como docentes tenemos la necesidad de plantear retos, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con actividades atractivas, haciéndolo más significativo para nuestro alumnado. En lo que respecta a la fase 1, como ya teníamos perfilado que iba a ser un proyecto audiovisual, hubo que seleccionar los contenidos, los cuales se fundamentaron en la normativa, la secuenciación y lo que era más difícil, la determinación de qué personas iban a explicar cada riesgo y la confección de un guión para que lo memorizaran. Aquí tuve la oportunidad, además, de corroborar la importancia que tiene diseñar actividades adaptadas a los contenidos que marca la legislación, en lo referente a la organización de grupos. Este hecho, me dio seguridad y confianza en mi misma para desempeñar el liderazgo en un grupo, como puede ser un grupo-clase concreto, ya que tuve que organizar a más de 15 protagonistas, con sus guiones y teniendo en cuenta que se trata de personas con discapacidad. Por último, se realizó la segunda fase, la producción, que en este caso fue llevada a cabo por una empresa especializada, con la cual contacté ya que conozco la labor que llevan a cabo y

la calidad de sus trabajos. Esta empresa, llamada Relevant está dirigida por Juan Luís Saldaña, el cual grabó y posteriormente gestionó el montaje del video. Me gustaría que se entienda, que yo decidí contactar y trabajar con esta empresa, no por “ahorrarme trabajo”, sino porque soy consciente de que no tengo ni conocimientos ni habilidades para llevar a cabo el proceso de producción y montaje de un video, y dado que yo tenía muy claro el producto final que quería obtener, necesitaba ayuda para conseguir solventar mis carencias.

Antes de pasar a la reflexión de la tercera actividad, quiero rubricar que he disfrutado realmente tanto en el diseño y programación como en la producción de esta actividad. Además, me ha servido para ganar confianza y autoestima personal. La confianza permite a los profesores tener seguridad en las acciones que desarrollan y enfrentarse con más fuerza a los riesgos que conlleva la profesión docente (Marchesi y Díaz, 2007). Igualmente, gracias a la actividad, he ganado aptitudes para enfrentarme a las nuevas condiciones de la enseñanza, ya que he sido capaz de poner en práctica, la coordinación de personas con discapacidad para que cada una de ellas tuviera un rol determinado en el video.

### **5.3. Actividad 3: Proyecto de innovación: integración y cocina, juntos aprendemos.**

Llevada a cabo en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa* del segundo semestre, se ofrece en la figura 7 los condicionantes que han fundamentado su elección.

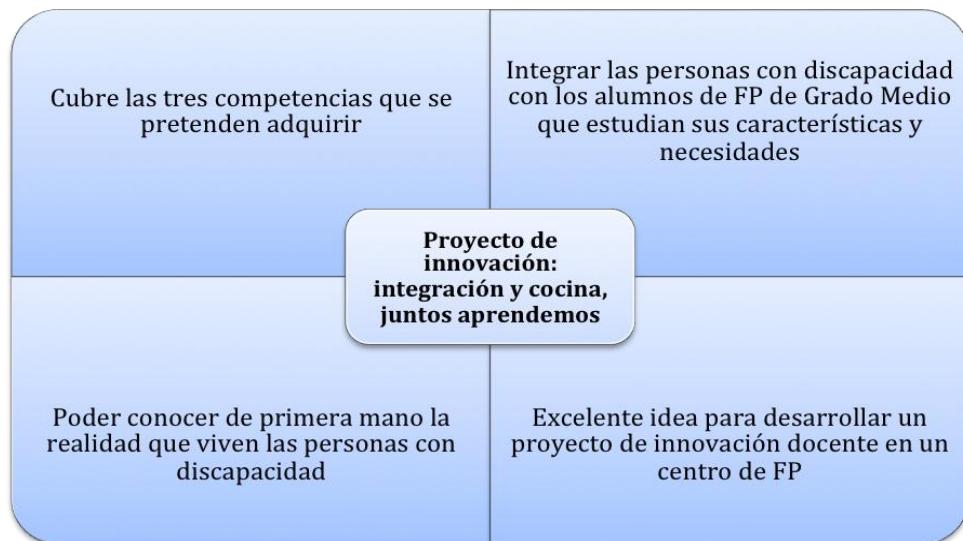


Figura 7: causas por las que se ha seleccionado esta actividad (Fuente: elaboración propia)

El supuesto fundamental del constructivismo, establece que los seres humanos construyen su propio conocimiento a través de la experiencia (Estrada, 2012). Esta misma autora, señala, que el constructivismo como teoría de aprendizaje,

se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en el que viven. Este enunciado es una de las afirmaciones que me he basado para seleccionar este trabajo para llevar a cabo la reflexión sobre el mismo. Además de cubrir por un lado, las tres competencias que se deben demostrar, la implementación del mismo en el centro de prácticas inmerso dentro de mi Practicum III, en la que tomaron parte los alumnos de la Asociación Down Huesca donde trabajo, me hace irrevocablemente escoger esta actividad.

Volviendo a la teoría del constructivismo que anunciábamos al principio de la reflexión del proyecto de innovación, el trabajo diseñado y llevado a cabo, se perfila basándose en sus principios. El objetivo del mismo radica en tomar conciencia los alumnos del CFGM “Atención a personas en situación de dependencia” de las posibilidades que tienen las personas con discapacidad y de hasta donde pueden llegar. A través de las tres sesiones que componían este proyecto, los alumnos del ciclo pudieron interactuar con los alumnos con discapacidad preguntándose mutuamente, comparando los estilos de vida de ambos (los chicos de la Asociación explicaron su participación en un proyecto de vida independiente que cautivó y suscitó el interés de los alumnos del ciclo) o una demostración de cocina en la que se implicaron alumnos con discapacidad y alumnos del ciclo, hizo que estos últimos construyeran una concepción de la realidad que viven estas personas, bases del constructivismo.

Teniendo en cuenta la situación actual, en donde la educación tradicional no responde a las necesidades de la sociedad actual, es necesario pues, un nuevo tipo de metodología, en el que está, se adapte a la realidad del estudiante (Pérez y López, 2014, citado por González y Aguaded, 2015). Estas actividades de las que se compone este proyecto de innovación, son un claro ejemplo de cómo el cambio de las rutinas habituales de la clase, hace obtener un aprendizaje significativo entre el alumnado. La percepción de satisfacción que se veía en el alumnado, tras haber efectuado las diferentes tareas, que luego se vislumbra en la evaluación del proyecto, me hace pensar en la necesidad que tenemos los docentes de salirnos de la normalidad, e indagar sobre acciones que fomenten la construcción del propio pensamiento de nuestro alumnado.

Los proyectos de innovación, como el analizado en esta reflexión, son una excelente herramienta. Tejada (1998) citado por Puig y Gutiérrez (2013) valora que la innovación educativa en general, es consustancial con la propia finalidad de la educación: la mejora, el perfeccionamiento, tanto en su dimensión individual como social. Lo buscado a través de este proyecto era novedad, originalidad, introducción de algo nuevo, que en palabras de la profesora del centro lo superó con creces.

Reflexionando sobre lo que ha significado para mi “entrenamiento” para ser docente esta actividad, he de expresar, que he sentido la necesidad de ese cambio concreto y plural que busca el sistema educativo alejando paulatinamente los estilos de enseñanza más directos y tradicionales. La elaboración e implementación de este proyecto de innovación ha supuesto para

mi como lo fue el video de riesgos laborales en la cocina, un crecimiento personal y profesional. Se ha convertido para mi en un mecanismo de aprendizaje y perfeccionamiento profesional, queriendo cada vez más el hacer realidad mi dedicación a la docencia, donde pueda llevar a cabo trabajos como el tratado en esta reflexión.

Un aspecto que me gustaría señalar en este punto, y que Puig y Gutiérrez (2013) hablan de ello, es que la innovación tiene por finalidad introducir una mejora, pero realmente el concepto de mejora es ambiguo y puede caer en la dependencia de criterios de carácter axiológicos. Mi percepción fue que aunque un gran porcentaje del alumnado construye ese pensamiento a través de la experiencia vivida, otros les surgió muchas dudas y les sirvió para establecer conexiones erróneas sobre la conceptualización teórico-práctica que se pretendía perpetrar. De la Torre (1997) citado por Puig y Gutiérrez (2013) emplea para ello en su lugar el término crecimiento, porque considera que el resultado fundamental de la innovación debe ser el crecimiento de todas las personas implicadas. Tras la evaluación realizada y la percepción tanto de la profesora del centro como la mía, esa premisa de la innovación como crecimiento personal de todos los agentes que han formado parte del proceso ha sido clara. Un crecimiento entendido como desarrollo y enriquecimiento propio.

En los marcos curriculares para los alumnos del siglo XXI, los objetivos planteados van más allá de la adquisición de un sistema formal y de contenidos específicos de la materia en cuestión (Díaz y Suñén, 2013). Esta afirmación quiere decir, que lo llevado a cabo en esta actividad que aquí estamos reflexionando sobre ella, es lo que demanda el perfil de alumnos que acuden a cursar ciclos formativos. Quieren ganar nuevas experiencias, nuevos conocimientos, poseen retos que les conducen ilustrarse de conocimiento sobre la materia en cuestión. Ese conocimiento, no les gusta adquirirlo desde una perspectiva de recopilación de contenidos de forma teórica y sistemática, sino que ellos prefieren investigar, indagar, relacionar... En la figura 8 se presenta cuáles son las necesidades de los alumnos para captar el gusto por aprender que en mi opinión deberían ser tenidas en cuenta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerlo más significativo tras la implementación de este proyecto de innovación en relación con su actitud y predisposición normal habitual diaria en las clases.



Figura 8: necesidades para motivar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje  
(Fuente: elaboración propia).

Como se puede observar en la figura el objetivo es claro, el alumnado del CFGM “Ayuda a las personas en situación de dependencia” demanda la apreciación en los saberes presentados de una utilidad que les sirva para su futuro desempeño profesional. Quieren evitar que los profesores se recluyan a la mera transmisión de conocimientos. A través de la evaluación final de este proyecto, en la cual existía un cuestionario de opinión con una serie de indicadores relacionados con la metodología empleada, sintetice con los resultados obtenidos, que las necesidades para motivar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir así hacerlo más significativo, eran las cinco propuestas que aparecen en la figura 8.

Por ultimo, decir que este proyecto de innovación me ha servido como futura docente para perder el miedo a hacer actividades diferentes, además de la posibilidad que existe de establecer relaciones entre miembros de entidades diferentes. La actividad en sí, ha supuesto en reto ya que ha implicado a gran cantidad de personas que ha tenido que organizarse y sincronizarse entre ellas para llevar a cabo la actividad de manera ordenada y satisfactoria como así ocurrió.

Para terminar este apartado, me gustaría hacer una reflexión crítica conjunta de lo que han significado para mi las tres actividades seleccionadas. En un primer momento, no fue fácil seleccionar las diez actividades que aparecen en la tabla 1, y más aun lo fue, escoger tres de ellas para hacer una reflexión mas exhaustiva. Tomar una decisión asume unas consecuencias, que deben ser asumidas. Gallego (2010) señala que tomar decisiones es un proceso, que si lo llevamos a cabo de manera efectiva, puede ser de gran utilidad, ya que implica que hagamos que las cosas pasen en lugar de que estas ocurran por si mismas. En otras palabras, este es el hecho ocurrido con la selección de las actividades, la decisión tomada nos ha conducido a realizar una síntesis de los trabajos más relevantes y darnos cuenta de la implicación que han tenido para comprobar que hemos adquirido una capacitación y madurez profesional, lo

cual desde mi punto de vista, ha sido de gran utilidad. Lo que he pretendido desarrollar es una reflexión de aspectos importantes de la función docente como pueden ser las tendencias educativas actuales, el conocimiento, diseño y desarrollo curricular o el uso de términos específicos. Como se señalaba en la afirmación, si no nos hubiera sido propuesto en este TFM, hubiera acaecido por su propia intención, aunque el razonamiento no hubiera sido tan exhaustivo y enriquecedor como lo ha sido en este documento.

## 6. Conclusiones

Tras la realización de este master y el análisis llevado a cabo en este TFM, he visto que dedicarme a la enseñanza puede llegar a ser un camino para la realización personal, la reflexión y el enriquecimiento. Adell (2006) opina que el esfuerzo, que obviamente deriva de la motivación, es absolutamente imprescindible como presupuesto del éxito y, a la vez, aquel resultado exitoso estimula las nuevas tareas que resultan reforzadas, mientras que las que no se practican acaban extinguéndose. Durante este master me he sentido realmente motivada, lo cual, aunque el proceso ha sido arduo y afanoso debido a la compatibilización con mi labor profesional, el afán por poder ser un agente activo de procesos de enseñanza-aprendizaje, me ha conducido a obtener el éxito con la presentación de este TFM y así estar más cerca de una de mis metas, ser profesora de Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Durante este master he podido comprobar las habilidades y destrezas que debe tener un buen docente (también las de un mal docente, aunque esas, trataremos de evitarlas). Las diferentes asignaturas me han hecho reconocer la importancia que tiene familiarizarse con la legislación vigente, los niveles de concreción con sus respectivos documentos, las tendencias educativas del momento o con aspectos que a veces no somos conscientes de ello, como puede ser un conflicto, adquiriendo las destrezas para prevenirlo o resolverlo.

Este master también me ha servido para conocer de cerca la realidad del sistema educativo de nuestro país y el contexto de la profesión docente. Marina, Pellicer y Manso (2015) consideran que un aspecto esencial para convertir la docencia en una profesión atractiva es, ante todo, que se configure como una profesión, con sus vías de desarrollo y promoción. El estereotipo que tiene prefijado la sociedad sobre los profesores es de asalariados con un buen sueldo, que trabajan pocas horas y además tienen muchas vacaciones. Mi experiencia en los diferentes períodos de Practicum me ha hecho recapacitar sobre esa versión y aunque había tenido contacto anteriormente con la etapa de Educación Primaria donde percibí la gran cantidad de horas que dedicaban los maestros a preparación de clases, corrección de trabajos, formación en nuevas metodologías e idiomas... mi paso por el nivel de Formación Profesional me ha hecho revalidar mi visión de aspecto vocacional que tiene la enseñanza.

En general, mi nivel de satisfacción con este master es bastante alto, ya que con él, he actualizado mis conocimientos, he tenido contacto con el mundo de la Formación Profesional y además me he convertido en un profesional más competente. Tal como dice Zabalza y Zabalza (2012) en la actualidad, la profesión docente tiene mucho de estar, de ejercitarse en el rol, de jugar al personaje. Ser docente es otra cosa, lo llevas en el ADN, lo vives, te acompaña cada momento del día, lo disfrutas y lo sufres por partes iguales. Te atrapa. Este hecho es lo que me ha ocurrido a mí conforme se iba desarrollando el master, me estaba atrapando en la función docente, cada vez sentía más la necesidad de ser participante de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalizando estas conclusiones, quiero que quede reflejado el interés mostrado por los diferentes profesores de las asignaturas, los cuales nos han guiado y enseñando mediante sus investigaciones y experiencias, el escenario de la educación, y más concretamente, sobretodo en el segundo semestre, de la Formación Profesional. El escrito inglés William Arthur Ward (1834-1867)<sup>3</sup> decía que “*el profesor mediocre, dice. El buen profesor, explica. El profesor superior demuestra. El gran profesor, inspira*”. Aceptaremos esta frase célebre, y lo que formaremos, será, inspirar a nuestros alumnos.

---

<sup>3</sup> Frase sacada del Gran libro de las frases célebres. Editorial Grijalbo, 2013.

## 7. Propuestas de futuro

Nunca me imaginé realizando este máster, ya que al ser diplomada en Magisterio de Educación Primaria, daba por hecho que mi formación pedagógica estaba acreditada. Me decidí a cursarlo ya que mi meta es dar clases de cocina y me gustaría opositor a las plazas de profesor de cocina (FP) y éste último año se ha fijado como requisito indispensable, tener el máster o en el caso de los candidatos sin formación universitaria, un diploma en formación pedagógica. Esto ha significado la expulsión de casi todos los componentes de la lista de interinos, al no cumplir con estos requerimientos formativos, y hoy por hoy, no hay ni una sola persona en la bolsa.

Por lo tanto, me gustaría aprovechar esta oportunidad para conseguir hacerme un hueco y empezar a trabajar en lo que siempre he deseado.

Al igual que yo, me imagino que muchos futuros opositores se encontrarán en mi misma situación y estarán cursando este máster para poder trabajar como docentes, y en esta línea, entiendo, que cuanto más tiempo pase más personas tendremos que competir por tener la oportunidad de empezar a trabajar en instituto.

Es por esto que creo que me encuentro ante una gran oportunidad laboral, que no debo desaprovechar, y por ello debo finalizar el máster cuanto antes, para en septiembre, cuando abran la bolsa, tener la oportunidad de empezar a trabajar.

Entiendo que mi formación puede resultar algo peculiar, ya que no es muy usual estudiar cocina e interesarse a la vez por la pedagogía, la docencia o la psicología; en mi caso, responde a varias motivaciones; por un lado, me gustan mucho y creo que se me dan bien, los trabajos manuales y creativos, me encanta comer y la gastronomía en general, y cocinar me resulta una actividad muy estimulante y relajante. Por otro lado, me gusta inculcar a los demás esta pasión por la cocina, y ayudarles a conseguir sus metas.

El próximo curso escolar, se va a poner en marcha un ciclo de formación profesional básica de cocina y pastelería en Sabiñánigo, y me encantaría asumir el reto de impartir docencia a alumnos de formación básica.

He pensado en ello muchas veces, y echando la vista atrás, me he dado cuenta de que cuando yo estudié, los profesores que se decidían a dar clase en estos cursos, lo hacían muchas veces motivados por el bajo nivel académico de estos alumnos pensando que así tendrían que trabajar menos. En mi caso, lo haría porque me gustaría conseguir conectar con este tipo de alumnos, trabajar con ellos y conocerles, actuando también como orientadora, para motivarles a seguir estudiando y a progresar, que entiendan la necesidad de estar bien formados en el mundo en el que vivimos, para poder optar a mejores ofertas de trabajo que mejoren su calidad de vida, aumentar su autoestima y reconciliarles con la vida académica para que conozcan el placer por aprender y quieran esforzarse por saber más y ser mejores profesionales.

En la tabla 2, se presentan los hechos que definen mi itinerario presente y futuro:

Propuestas de futuro	Fecha
Finalizar el máster	Junio de 2016
Preparar el temario de oposiciones de cocina.	Junio a agosto de 2016
Estudiar el temario preparado.	Junio de 2016 a junio de 2017
Preparar la parte práctica de la prueba (prácticas en el restaurante Lillas Pastias, en carnicerías...).	Julio de 2016 a mayo de 2017
Confeccionar una programación didáctica de cocina	Septiembre de 2016
Apuntarme a la academia Inlingüa para prepararme para el examen de b2 de Cambridge.	Octubre de 2016
Apuntarme a un centro deportivo para mejorar mi rendimiento físico.	Septiembre de 2016
Buscar y leer bibliografía relacionada con la materia de mis oposiciones	Julio de 2016
Leer libros de diferentes géneros y que no tengan relación con mi formación.	Julio de 2016
Asistir a un curso de francés en la sede de Alliance Française en Montpellier durante un mes.	Julio de 2017
Viajar a Vietnam y Camboya.	Agosto de 2017

Tabla 2: propuestas de futuro y fecha prevista de realización (Fuente: elaboración propia)

## 8. Bibliografía.

Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. **2009 (19), 1-10**. Recuperado el 16 de junio de 2016 desde

[http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO\\_ADAME\\_TOMAS01.pdf](http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf)

Adell, M.A. (2006). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid. Pirámide.

Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Revista Pedagogía Magna*. **2011 (10), 151-158** Recuperado el 12 de junio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628301.pdf>

Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). Enseñar por competencias en Educación Física. Barcelona. Inde.

Cabrerizo J.; Rubio, M.J. y Castillo, S. (2007). Programación por competencias: formación y práctica. Madrid. Pearson.

Carda, R.M. y Larrosa, F. (2007). La organización del centro educativo (2º edición) manual para maestros. San Vicente. Editorial Club Universitario.

Díaz E. y Suñén, M.C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Lingüística*. **2013 (13)**. Recuperado el 19 de junio de 2016 desde [http://www.nebrija.com/revista-lingistica/files/articulosPDF/articulo\\_5320412ce1d0a.pdf](http://www.nebrija.com/revista-lingistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf)

España. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. [Internet] *Boletín oficial del estado*, 30 de julio de 2011, Num. 182, pp. 86766-86800. [Consultado el 17 de junio de 2016]. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf>

Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. **2012 (3-5), 123-138**. Recuperado el 16 de junio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932698>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*. **2006 (24), 35-56**. Recuperado el 16 de junio desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Fernández, M. (2009). Atención pedagógica a la diversidad en formación profesional (FP). *Revista digital innovación y experiencias educativas*. **2009 (23), 1-20**. Recuperado el 17 de junio de 2016 desde <http://www.csi->

[csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_23/MANUEL\\_FERNANDEZ\\_BALMON01.pdf](http://csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/MANUEL_FERNANDEZ_BALMON01.pdf)

Gállego, A.J. (2010). Tomar decisiones de manera organizada. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. **2010 (28), 1-20**. Recuperado el 19 de junio de 2016 desde [http://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/ANA\\_J\\_GALLEGO\\_1.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/ANA_J_GALLEGO_1.pdf)

Gil, G.; Egido, I. y Hernández, C. (Rec. y Ed.). (1988). Actas de la reunión sobre la renovación de la Educación Secundaria y Profesional: Madrid 24, 25 y 26 de junio de 1987. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativas.

González, A. y Aguaded, E. (2015). Aprendizaje cooperativo como aprendizaje efectivo. *Reidocrea*. **2015 (4), 206-212**. Recuperado el 16 de junio de 2016 desde [http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37168/6/GonzalezSanchez\\_AprendizajeCooperativo.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37168/6/GonzalezSanchez_AprendizajeCooperativo.pdf)

Grau, S. (2005). La organización del centro escolar: Documentos para su planificación. San Vicente. Editorial Club Universitario.

Guerrero, E. y Tirado, M. (2015). ¿Te atreves a descubrir nuevos enigmas? Una propuesta de aprendizaje por proyectos en Secundaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. **2015 (48), 185-2002**. Recuperado el 16 de junio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350582>

Iyanga, A. (2006). Política Educativa: Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales. Valencia. NAU Libres. Recuperado el 15 de junio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=285008>

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. Madrid. Fundación Santa María.

Marina, J.A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Martínez Herce, J. (2014). Como ayudar a los que aprender diferente. Nuevos escenarios para el docente: una mirada práctica teñida de neurociencia. Girona. Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía.

Martínez Santiago, R. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. **2002 (29), 1-5**. Recuperado el 15 de junio de 2016 desde <http://rieoei.org/rie29f.htm>

Milutinovic, M. (1987). Actas de la reunión sobre la renovación de la Educación Secundaria y Profesional. Madrid. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.

Monereo, C. (2010). ¡Saquen los libros de texto! Resistencia, obstáculos, alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de educación*. **2010 (352)**, 583-597. Recuperado el 15 de junio de 2016 desde [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf)

Mora, F. (2013). Neuroeducación, Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid. Alianza Editorial.

Palomares, A. (2007). Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Pérez Navio, E.; Rodríguez Moreno, J. y García Carmona, M. (2015). El uso de mini-videos en la práctica docente universitaria. *Edmetic, revista de Educación Mediática y Tic*. **2015 (4-2)**, 51-70. Recuperado el 16 de junio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192038>

Puig, M. y Morales-Lozano, J.A. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias pedagógicas*. **2013 (22)**, 31-44. Recuperado el 17 de junio de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4656502>

Sanchez, M.; Mirete, A.B. y Orcajada, N. (2014). Investigación educativa en las aulas de primaria. Murcia. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2012). Profesores y profesión docente, entre el "ser" y el "estar". Madrid. Narcea.

## 9. Anexos.

### ANEXO 1: Taller didáctico en el Museo Provincial de Huesca

También está disponible este recurso en el siguiente link:

[Taller didáctico en el museo provincial](#)





**En el año 1968, el Museo de Huesca se instaló en la antigua Universidad Sertoriana anexa al Palacio de los Reyes de Aragón.**

**El Museo cuenta actualmente con ocho salas de exposición permanente y con las estancias del Palacio de los Reyes destinadas a exposiciones temporales**

**SALA 1** Paleolítico

Epipaleolítico

Neolítico

Arte Rupestre

**SALA 2** Megalítismo

Cacicazgo

Edad de Bronce

Tipos de asentamientos

Campos de Urnas y edad de Hierro

**SALA 3** Época Ibérica

Época Romana

**SALA 4** Alta Edad Media

Musulmanes

Cristianos

**SALA 5** Pintura gótica  
Renacimiento

**SALA 6** Pintura Barroca (S. XVII)

**SALA 7** Goya y los Bayeu

Valentín Cardedera

**SALA 8** La Universidad Sertoriana

Pintores entre siglos

Ramón Acín

El cuadro de "la Campana"

Salón del trono

Sala de Doña Petronila

Sala de la Campana

¡Me he disfrazado de romano para comentaros que el Museo se emplaza en un edificio de esta época. Dice la leyenda que fue creado por Quinto Sertorio (el general rebelde) para formar soldados, siendo el 1º colegio de España



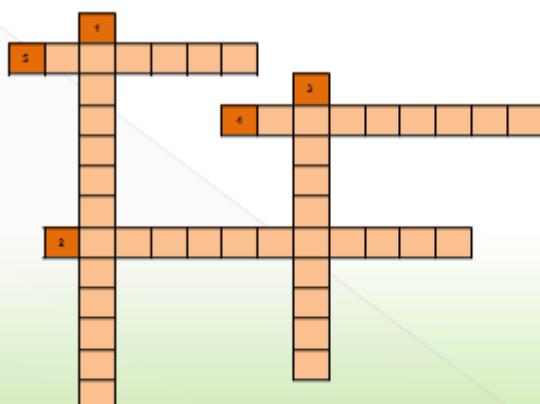
# SALA 1

1. Paleolítico
2. Epipaleolítico
3. Neolítico
4. Arte rupestre



A ver si sabéis reconocer que animal grabaron en esta cueva de Colungo.

Os animo a visitar el museo prehistórico de Colungo



1. ¿Cuál es la primera etapa de la prehistoria?
2. ¿En qué época la sociedad ya no es nómada?
3. ¿Cómo se denomina el arte de esta época?
4. ¿Qué es lo que más se representaba en el arte de esta época?
5. ¿Qué usaban para pintar sobre las paredes?



## SALA 2

1. Megalitismo dolménico
2. Calcolítico
3. Edad de bronce
4. Campos de urnas
5. Primera edad de hierro

Relacionar cada imagen con el apartado que le corresponde



- Megalitismo dolménico
- Calcolítico
- Edad de Bronce
- Campos de Urnas
- 1ª Edad de Hierro





En esta sala hay una  
representación de este dolmen  
¿Sabrías decirme donde se encuentra?  
Os doy una pista, en esa misma localidad  
se encuentra un museo de brujas  
y otro del oso cavernario



## SALA 3

1. Época ibérica
2. Época romana



Una curiosidad. En este pilar se adoraba a uno de los dioses celtas más importantes, **LUGH**. Del que se dice vienen los nombres de Lugo, o en Huesca, Ligüerre de Cinca y Ligüerre de Ara. También se dice que en las cecas romanas (monedas), el jinete que salía también era Lugh



Los ibéricos fueron pobladores de nuestra península antes que los

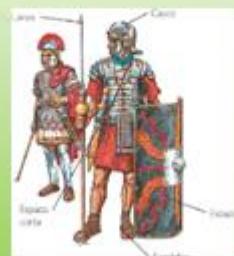
La sociedad estaba organizada en las siguientes clases: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

La agricultura que se practicaba en la época ibérica era la de \_\_\_\_\_.

Los romanos dividieron la península en varias \_\_\_\_\_.

La sociedad romana estaba organizada en las siguientes clases: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Lo más importante del arte romano es la \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_, los \_\_\_\_\_ y sobre todo la \_\_\_\_\_.



De la época ibérica... a la época romana

## SALA 4



### 1. Alta Edad Media

¿Sabéis que la leyenda cuenta que el Grial lo trajo San Lorenzo a Huesca?  
¿Podéis encontrar a San Lorenzo en el retablo del museo?

Una curiosidad: ¿Sabéis que se está creando una ruta europea del grail con importante presencia en Huesca?



## SOPA DE LETRAS

Encuentra en esta sopa de letras las siguientes 10 palabras relacionadas con la Edad Media.

- MONASTERIO
- MONJE
- MANUSCRITO
- CASTILLO
- NOBLE
- REY
- CLAUSTRO
- CAPITEL
- BATALLAS
- CAMPANA

CBATALLASNTN  
AEMSBDCLAKM  
MCAGELBONPA  
PNOGNAICJRAN  
AUFAKASQRLEK  
NRLSNDSPOSUS  
AZTOCAPITELJOC  
SRROMONJEKIR  
OMEVOMTBKROI  
PAYNOTHNLPI  
YXBWCASTILLO  
ACELGALMNIÑO

¿CONOCES ESTOS MONUMENTOS?

Escríbe el nombre de cada uno de los siguientes monumentos, que fueron importantes en la vida de Ramiro el Monje.



## SALA 5

1. Pintura Gótica
2. Renacimiento



De los siguientes cuadros, rodea con rojo los que creas que pertenecen al renacimiento, y con azul los que sean de estilo gótic



## SALA 6

### 1. Pintura Barroca



Ahora vas a tener que leer lo anteriormente visto del Barroco para poder escribir, a cual de los tres géneros de este estilo pertenece cada uno de los siguientes cuadros.



## SALA 7



1. Goya y los Bayeu
2. Valentín Carderera



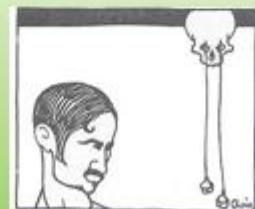
Busca estas palabras en la sopa de letras: Valentín, Huesca, retrato, iconografía, Goya, tapiz, guerra, Bayeu, Pinturas Negras.

S	G	A	U	H	R	B	T	I	K	U	N	R	E
I	C	V	A	L	E	N	T	I	N	U	Q	I	D
F	V	U	C	S	T	A	G	C	D	G	J	D	U
C	A	L	S	H	R	E	B	O	M	F	Y	I	J
S	F	V	E	L	A	F	O	N	E	L	W	S	A
U	L	B	U	P	T	L	G	O	Y	A	O	P	T
B	T	E	H	U	O	I	U	G	N	Y	N	R	R
E	P	K	T	Y	N	V	A	R	Q	U	K	E	G
L	T	A	P	I	Z	P	S	A	I	N	T	T	T
O	I	F	L	M	B	K	K	F	L	G	L	G	E
J	G	U	E	R	R	A	L	I	R	L	N	U	L
D	B	D	R	J	D	F	B	A	Y	E	U	E	N
A	P	I	N	T	U	R	A	S	T	N	S	N	K
T	E	W	I	N	E	G	R	A	S	D	C	Z	T



## SALA 8

- 1.Ramón Acín
- 2.Cuadro de la Campana





**ESPERAMOS QUE OS HAYA GUSTADO ESTA  
VISITA Y PODER VOLVER A VEROS PRONTO.**

**SI TENÉIS ALGUNA DUDA O CONSEJO DE  
MEJORA, POR FAVOR, HACERNOSLO SABER**



## **ANEXO 2: Video de Riesgos Laborales en la Cocina con Down Huesca**

Este recurso está disponible en el siguiente link:

[Video de Riesgos Laborales en la Cocina con Down Huesca](#)