

Trabajo Fin de Máster

Análisis de las competencias necesarias para el desarrollo de la docencia en Formación Profesional

Analysis of the acquired competencies needed to develop a teaching
career in Vocational Training

Autor

Jordi Martínez Callaghan

Director

Dr. Jesús Cuevas Salvador

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Índice

1. Introducción	2
2. Justificación	4
2.1. Fundamentación teórica	4
2.2. Selección de proyectos analizados.....	10
2.2.1. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.....	11
2.2.2. Practicum III: Análisis de actuación en el aula a través de la investigación-acción	13
3. Reflexión crítica	15
3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas	15
3.2. Generación de nuevas ideas a través de la relación entre los proyectos seleccionados	19
4. Conclusiones	25
5. Propuestas de futuro	27
Bibliografía	29

1. Introducción

Desde principios de los 80, el debate político sobre el sistema educativo en España ha ido ganando en relevancia y riqueza de contenido. No obstante, lo que con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se veía como un paso a delante en *pro* de una educación de calidad y universal, ha devenido, con el paso del tiempo, en una herramienta de lucha política (Puellas, 2016). En las últimas décadas la educación se ha convertido en la excusa perfecta para justificar tanto éxitos como fracasos económicos, sociales y políticos.

Como señala Marina (2015), este desajuste responde a la ausencia de un proyecto educativo transversal, longitudinal y consensuado por las grandes fuerzas políticas que no se vea sujeto a cambios drásticos en función del color del partido de gobierno. Ante esta falta de consistencia a la hora de legislar en materia de educación, Navarro (2013) advierte de la polarización que está viviendo España a razón del gasto público destinado a la educación. El catedrático en Políticas Públicas considera que la reducción de la partida presupuestaria en los últimos años junto a la obsesión de escalar en los informes PISA, está creando una dicotomía entre la escuela pública y la privada, y que sus efectos en la sociedad son claros ya que responden a un interés de clases.

Ante esta situación cabe reflexionar sobre las consecuencias que pueden tener la "politización" de la educación y su efecto sobre los diferentes agentes sociales. Rodríguez Martínez (2014), apunta a la LOMCE (2013) como un claro ejemplo de como el carácter neoliberal del gobierno se ve reflejado en las medidas destinadas a "mejorar" la educación de la población en general. Un ejemplo de ello, es el artículo 40 en el cual se plantean los objetivos de la Formación profesional. A lo largo de sus diferentes apartados, se puede ver como prima establecer objetivos basados en las necesidades del mercado laboral, dejando en un segundo plano las necesidades ciudadanas.

Este master es un claro ejemplo de esta situación. Por ejemplo, durante el periodo de docencia del mismo, los alumnos recorreremos un arduo camino en el cual, la atención a la diversidad ha sido una de los ejes trasversales del mismo. No obstante, tras realizar un análisis crítico de los contenidos del mismo, me planteo hasta qué punto ciertas competencias trabajadas en el master, y que claramente abogan por este principio, (véase las competencias de *"Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo"* o *"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"*),

encuentran cabida en un mundo en el que parece que el docente ha de responder ante los políticos antes que ante sus alumnos.

Afortunadamente, durante estos meses hemos podido aprender estrategias básicas para poder atender las necesidades del alumnado, así como ser capaces de proporcionarles herramientas para favorecer unos resultados de enseñanza-aprendizaje óptimos, al mismo tiempo que hemos aprendido a ser capaces de guiar y ayudar a los estudiantes en su desarrollo como personas. Sin duda, todo ello está estrechamente vinculado a una de las competencias específicas -en mi opinión- más relevantes del master, la *interacción y convivencia en el aula*.

El ser capaz de asimilar y comprender todo lo que ello conlleva, nos ayudará a realizar nuestra tarea docente de la forma que más beneficie a nuestros alumnos y por ende, al conjunto de la sociedad. Es por ello, que grandes pedagogos como Richard Grever (2010), defienden que la educación ha de construirse pensando en los alumnos dejando al margen los intereses políticos y económicos, y esto nos ha de servir como referencia para nuestro futuro en el aula.

Junto a la responsabilidad política del docente, la inquietud y angustia que supone para un profesor novel el enfrentarse por primera vez a una clase, es otro de los aspectos que más preocupan a los estudiantes de este master. Conocer herramientas, metodologías o recursos pedagógicos, no son sinónimo de éxito en el aula. En este sentido, uno de las asignaturas que más interés e ilusión despiertan entre el alumnado del master es el *Practicum*.

Para la gran mayoría de alumnos, las prácticas en el aula son la gran prueba de fuego que ayudará a determinar si ejercer como docentes es nuestra verdadera vocación. Durante el tiempo que estamos en los centros educativos, somos capaces de comprobar *in situ*, si hemos asimilado competencias tan importantes como llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a las demandas reales del alumnado. Uno de los mayores problemas que tiene el ejercicio de la docencia, es la necesidad de estar en permanente contacto con la realidad de los estudiantes.

En la universidad hemos sido capaces de planificar y ejecutar actividades, unidades de trabajo e incluso guías docentes. Sin embargo, es en el aula cuando nos damos cuenta que nuestros intereses (o aquello que percibimos como importante) puede que no se ajusta a la realidad del aula. Sin duda esto es uno de los principales retos a los que se enfrenta un docente. Por suerte, durante el *Practicum*, hemos podido observar como profesores con experiencia abordan esta diferencia generacional e incluso hemos podido experimentar y contar con el *feedback* tanto del alumnado, de los compañeros del centro y del profesorado que nos acogió.

El tiempo de prácticas en los centros educativos junto con la conversión del título de Capacitación de Aptitud Pedagógica (CAP) a Master Universitario de Profesorado

(MUP) han sido los dos grandes caballos de batalla antes los que se enfrenta este Master (y más aún si se extiende a dos años). Al margen del debate que pueda surgir entre los defensores del CAP o los del Master Universitario de Profesorado (MUP), creo que como alumno del MUP, debo quedarme con los aspectos más positivos e intentar completar aquellas competencias que no he sido capaz de asimilar, puesto que mi objetivo es llegar a ser un docente competente.

Si bien es cierto que la exigencia ha sido muy superior a la esperada, creo que una vez finalice mi formación, seré capaz de enfrentarme con garantías de éxito al reto que supone ser docente. El camino ha sido tedioso e incluso en ocasiones no tenía claro el rumbo que estaban tomando las diferentes asignaturas. Por suerte, una vez realizadas las prácticas he sido consciente que en este tiempo, quizás no haya adquirido competencias, que sin ser claves desde el punto de vista de la administración, sí que lo son para la mayoría del alumnado, como por ejemplo aprender a solucionar los conflictos que puedan surgir en el aula, conseguir activar de forma eficaz al alumnado, etc.

A mi modo de entender, este trabajo final de master (TFM en adelante) ha de servirme para reflexionar sobre las competencias adquiridas e indagar en aquellas otras que no hemos podido trabajar durante el curso, pero que sin embargo, he podido identificar como claves durante el periodo del *Practicum*.

2. Justificación

2.1. Fundamentación teórica

El concepto de “competencia” fue una de las consideradas “grandes mejoras” de la Ley Orgánica de Educación de 2006 ya que sustituía a lo que hasta la fecha se conocía como “contenidos”. A pesar de lo novedoso de este término, el concepto de “competencia” ya se manejaba en los años 60 en el modelo educativo anglosajón. Noam Chomsky (1965) fue pionero en extrapolar un concepto que, hasta la fecha, se había relacionado más con los ámbitos laborales y profesionales (modelo productivo capitalista). A pesar de que ya ha pasado más de medio siglo desde que este filólogo Norteamericano introdujera dicho término, aun a día de hoy sigue existiendo cierto recelo a la hora de vincular competencia con educación.

Un ejemplo de ello, son las acepciones que presenta la Real Academia de la lengua Española (23ª edición 2014).

- 1- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
- 2- Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Como se puede ver, la referencia al ámbito educativo, aún no ha llegado a una de las instituciones más influyentes del país. Es más, estas definiciones aportadas por la RAE, sirven de puerta de entrada a las críticas de muchos académicos que han mostrado una postura totalmente opuesta a la educación basada en competencias, al considerarla cargada de ideología política y muy alejada de una educación libre basada en fomento de las capacidades intelectuales del alumnado (Rey de y Sánchez-Praga, 2011).

La definición de “competencia” que se encuentra en el Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, también sigue esta misma línea, al proporcionar la siguiente definición: “una competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”.

En esta misma línea, investigadores del ámbito internacional como el belga Nico Hirtt, van más allá en el análisis del rol de las competencias en el ámbito educativo y establece una relación muy interesante. Por un lado señala que las competencias en el marco de la educación a nivel europeo, centran parte de su programa en preparar a los estudiantes para la movilidad geográfica dentro del espacio económico europeo. En este trabajo nos atañe la situación de España cuyo Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio hace referencia a dicha competencia. En segundo lugar destaca el interés por fomentar las competencias dirigidas a un rápido acceso al mercado laboral. En el caso de España una de las competencias clave recogidas en la LOMCE es el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Como muestra la literatura científica, el término “competencia” parece ser uno de los focos de debate más candentes tanto a nivel nacional como internacional. No obstante, autores como Bernal Guerrero (2014), defienden el uso de la educación basada en competencias ya que considera que, en caso de competencias como *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* o *competencias sociales y cívicas*, los estudiantes tienen la opción de conocer otra realidad social que de no verse en el aula, pasaría desapercibida para muchos jóvenes.

A modo de resumen, se podría decir que los detractores de la educación basada en competencias defienden que esta no permite a los estudiantes generar un pensamiento crítico ni relacionar contenidos o generar hipótesis ya que este modelo educativo va más encaminado al “adiestramiento” de estudiantes. En este sentido se podría relacionar con los niveles de aprendizaje 1 a 3 de la Taxonomía SOLO (Biggs, 2005). Mientras que por otra parte, los defensores de este sistema opinan lo contrario, que las competencias favorecen a un conocimiento holístico que permite a

los alumnos relacionar las diferentes teorías y conocimientos para desarrollarse y alcanzar una vida plena (relacionado con los niveles 4 y 5 de la taxonomía SOLO).

Al margen del debate la realidad que nos toca afrontar a los futuros docentes parece ser que está más encaminada a trabajar siguiendo un modelo de educación basado en las competencias. En este sentido, Morán, et al., (2008), consideran que las competencias se pueden abordar desde distintos paradigmas. Esto permite al docente adaptarlas a las necesidades y demandas del grupo clase. La relación entre enfoques y paradigmas es la siguiente:

Cuadro 1. Relación entre paradigmas y competencias

Paradigma	Formas de abordar las competencias
Conductista	Observar a los estudiantes más destacados, analizar y buscar elementos de éxito.
Holista	Identificar habilidades comunes que lleven al éxito. Todos tenemos potencias pero hay que ver cómo sacamos el máximo partido de él.
Cognitivo	Los recursos mentales (cognición, inteligencia) que los estudiantes emplean para realizar las tareas de la mejor manera posible y que diferencia de nuevo a los más eficientes del resto.

Fuente elaboración propia adaptada de Morán, et al, (2008),

Arellano (2009), considera que las competencias trabajadas durante el año académico, han de responder a: saber, saber-hacer y saber ser y saber-aprender. Para el autor, recorrer este camino significa que los estudiantes serán capaces de convertirse en profesionales competentes y responsables.

El primer saber (saber), hace referencia a la parte cognitiva, dicho de otra manera, alude a los conocimientos teóricos. El segundo saber (hacer), sitúa al estudiante un

estadio por encima del anterior al hacer referencia a un saber práctico basado en los competencias teóricas. El tercer saber (ser), está vinculado a una esfera más emocional, ligado a la educación emocional, cívica, etc. Este último saber hace referencia a la parte social y relacional intrínseca a la condición humana. Finalmente, saber-aprender hace referencia al aprendizaje individual, útil y necesario para la formación continua de los individuos.

Como se puede observar, la última reforma educativa en España (LOMCE), cubren cada uno de estos “saberes” a través de sus 7 competencias clave (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y exposiciones culturales).

El Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza, siguiendo las directrices marcadas por la Orden ECI 3858/2007, plantea la siguiente distribución de competencias.

En primera instancia se marcan 5 competencias específicas fundamentales (CEF en adelante) y 10 competencias transversales y genéricas fundamentales (CTF en adelante). Por una parte, las CEF centran su atención en el saber-saber y el saber-hacer ya las competencias buscan formar a un profesional docente. Por su parte las 10 CTF, tiene un carácter más social y humanista ya que se centran saber-ser. Su objetivo es dotar a los futuros docentes de “herramientas” para crear un buen ámbito de trabajo y fomentar el crecimiento y desarrollo personal y grupal.

Al margen de las CEF y CTF, el master presenta 5 grandes competencias específicas de determinarán las asignaturas del Plan de Estudio para este Máster. Todas ellas ensamblan la esencia de los tres saberes antes mencionados ya que como se puede ver a continuación, cada una de estas competencias está dividida en subcompetencias lo cual permite este enfoque holístico.

A continuación se presentan 2 cuadros a través de los cuales se pueden ver claramente la distribución de competencias.

Cuadro 2. Grandes competencias específicas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Grandes competencias específicas del MUP	
1. Contexto de la actividad docente	1.1. centro educativo y la profesión docente
	1.2. contexto social y familiar del proceso educativo
2. Interacción y convivencia en el aula	
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	
4. Diseño curricular e institucional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje	4.1. Competencias relativas al diseño curricular
	4.2. Competencias relativas al diseño institucional
	4.3. Competencias relativas a la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje
5. Evaluación y mejora de la docencia	

Fuente elaboración propia adaptada del plan de estudios presentado por la UZ

Cuadro 3. Competencias específicas y transversales fundamentales del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Competencias MUP	
<i>Competencias Específicas Fundamentales (CEF)</i>	<i>Competencias Transversales Fundamentales (CTF)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 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 2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. 3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo, 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. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social. 2. Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas. Incluye las siguientes competencias genéricas del MECES. 3. Desarrollo de la autoestima 4. Capacidad para el autocontrol. 5. Desarrollo de la automotivación 6. Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo. 7. Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos. 8. Capacidad para la empatía 9. Capacidad para ejercer el liderazgo. 10. Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.

Fuente elaboración propia adaptada del plan de estudios presentado por la UZ

2.2. Selección de proyectos analizados

Para el Trabajo Final de Master (TFM a partir de ahora), se ha optado por elegir dos proyectos que han contribuido de forma satisfactoria tanto a la adquisición de competencias para la futura actividad docente, como a la activación personal de cara a realizar una formación continua tras finalizar el MUP.

Junto al interés personal que han podido suscitar tanto los proyectos seleccionados como el Módulo en el que se enmarcan, considero que es necesario establecer unos criterios objetivos que justifiquen la elección de dichos trabajos.

A continuación se presentan los criterios a tener en cuenta para la elección de los trabajos a analizar.

- Los proyectos han de estar incluidos dentro del programa de una asignatura Obligatoria.
- La elección de proyectos ha de servir para plasmar la evolución personal y formativa en relación a la futura práctica docente.
- Los objetivos y competencias reflejadas en cada uno de los planes docentes han de ser complementarios y no solaparse.

A raíz de estos tres criterios de selección, las asignaturas que se analizarán en el apartado 3 (Reflexión crítica) se reflejan en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Proyectos a analizar.

Código	Nombre de la Asignatura	Semestre	Créditos	Nombre del proyecto	Nombre del profesor responsable
68503	Procesos de enseñanza-Aprendizaje	1	4.0 ECTS	Propuesta de actuación en FP Básica	Inmaculada Criado y Javier Sarsa
68623	Practicum III	2	3.0 ECTS	Propuesta de mejoras para la adquisición de competencias en movilidad geográfica en el Espacio Común Europeo	Jesús Cuevas

2.2.1. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Considero que la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje es uno de las materias clave para la formación del docente ya que de entre todos los cursados durante el primer semestre, es el único que ofrece una visión interdisciplinar y nos proporciona herramientas útiles tanto para la elaboración de material docente, como para el desarrollo de la actividad en el aula.

De la misma manera se puede considerar que esta asignatura presenta un alto nivel de transversalidad ya que, al ser impartido en el primer semestre y contar con varios ejes temáticos, el alumno parte de cero y ha de ir incorporando las competencias adquiridas para elaborar un trabajo que englobe varias dimensiones que se van tratando a lo largo del curso.

Sin duda, dos son los aspectos claves a la hora de elegir el trabajo de esta asignatura. Por un lado al finalizar el trabajo el estudiante obtiene un conocimiento holístico de lo que es el papel del docente ya que se tratan varios aspectos como la tutoría, la selección y elaboración de actividades, diseño de unidades de trabajo centradas en las directrices marcadas por la ley, etc. Por otro lado, a nivel personal el alumno percibe claramente como el aprendizaje significativo tiene lugar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ambos aspectos quedan claramente plasmados en el trabajo que los alumnos tenemos que realizar. En él, hay que presentar una serie de actividades contextualizadas en un Módulo Formativo (el trabajo está dentro de la especialización de Formación Profesional) y todo ello acorde a la normativa vigente y enmarcado en el contexto sociocultural tanto del centro como del alumnado que cursa el ciclo elegido.

Aunque a priori este trabajo presenta muchas similitudes con el de otras asignaturas como Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje o Diseño curricular de Formación Profesional, lo que hace este trabajo importante para los estudiantes que nos permite asentar los cimientos teórico-prácticos (saber-saber y saber-hacer) sobre los cuales podremos hemos elaborado trabajo en la fase final de nuestra formación en el MUP. De la misma manera, las pinceladas que hemos visto en relación a los diferentes modelos de enseñanza aprendizaje nos han supuesto el sustrato en el que cultivar las relaciones sociales y personales (saber-ser) en el aula tratadas también en otras asignaturas.

A continuación se presenta una tabla con las diferentes competencias aprendidas y su relación con las 5 grandes competencias del master.

Cuadro 5. Relación entre las competencias del Asignatura 68503 y las competencias indicadas en el proyecto presentado por la UZ.

5 grandes competencias	Competencias específicas Asignatura 68503
1. Contexto de la actividad docente	Concebir la teoría y la práctica de la enseñanza como un proceso dialéctico de indagación y reflexión continuas.
	Desarrollar de manera crítica los esquemas conceptuales que le permitan relacionar de forma significativa los fenómenos del proceso de enseñanza - aprendizaje
2. Interacción y convivencia en el aula	Adquirir competencias mediante el desarrollo de destrezas que les permitan aplicar los conocimientos para resolver de forma significativa y coherente los problemas que se planteen en su ámbito educativo
	Afrontar la atención a la diversidad, teniendo en cuenta los recursos de los que se dispone y los apoyos psicopedagógicos para atender la diversidad en el centro y en el aula, la organización y la gestión del aula.
	Evaluar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas pueden afectar a las prácticas de enseñanza.
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	Analizar y valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de desarrollo y aprendizaje.
4. Diseño curricular e institucional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje	Adquirir destrezas generales de análisis, planificación, ejecución y evaluación de la propia acción de enseñanza
5. Evaluación y mejora de la docencia	Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a la participación en la evaluación, la investigación y la innovación educativas, con el fin de fomentar el trabajo en equipo docente y entre equipos.

Fuente elaboración propia

2.2.2. *Practicum III: Análisis de actuación en el aula a través de la investigación-acción*

El segundo de los proyectos que se analizarán en el siguiente apartado es el *Practicum III Análisis de actuación en el aula a través de la investigación-acción* (en adelante *Practicum III*). La razón por la cual este trabajo ha sido seleccionado por encima de otros cuyos contenidos y competencias son igualmente interesantes, es por la evidente interdisciplinariedad del mismo.

Como señala el Plan docente, el objetivo de esta asignatura es el de tener una primera toma de contacto lo más ajustada a la realidad posible. Para ello los alumnos entramos en el aula previa elaboración de una Unidad de Trabajo, el análisis de la realidad social de centro, y el estudio de su funcionamiento interno.

Como señalan Buendia, et al. (2011), las prácticas en los centros educativos representa la cúspide de la formación del profesorado. La mayoría de alumnos son profesionales de diversos ámbitos, y muy poco han tenido la experiencia de ser docentes. Por ello, tener esta primera toma de contacto con la realidad con la seguridad que aporta tener a un docente contigo en el aula, favorece a que el alumno de MUP aproveche al máximo la experiencia de dar clase y forme parte activa en la comunidad educativa.

En el trabajo a realizar para el *Practicum III* se pedía a los estudiantes que realizásemos una investigación de carácter cuantitativa y cualitativa con el fin de identificar aspectos a mejorar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una clase, para posteriormente presentar una alternativa que intentase solventar la problemática detectada. A pesar de las más que evidentes limitaciones del trabajo de investigación (temporalización, muestreo poco representativo, nulos recursos económicos, etc.) los estudiantes del master propusimos en algunos casos metodologías distintas, nuevas perspectivas de abordaje de las UT. En mi caso me centre en trabajar una de las competencias que a mi entender se está dejando de lado en el aula, la movilidad geográfica en el marco europeo dentro de la competencia de emprendimiento.

En mi opinión creo que esta fue una de las grandes lecciones que aprendí durante mi estancia en el centro educativo asignado para las prácticas. Durante este periodo tanto alumnos como profesores consideraban esta competencia como residual al no tener acceso a materiales ni para su formación ni para la del alumnado. Tras llevar a cabo 4 actividades dentro de una UT destinada a este fin, obtuve un *feedback* muy positivo tanto por parte de los alumnos como de los profesores.

A continuación se presenta una tabla con las diferentes competencias aprendidas y su relación con las 5 grandes competencias del master.

Cuadro 6. Relación entre las competencias del Asignatura 68623 y las competencias indicadas en el proyecto presentadas por la UZ.

5 grandes competencias	Competencias específicas Asignatura 68503
1. Contexto de la actividad docente	Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo
2. Interacción y convivencia en el aula	Desarrollar, aprender y practicar estrategias metodológicas formativas que permitan introducir en las clases la participación del alumnado
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a alumnos con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
4. Diseño curricular e institucional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje	Diseñar y realizar actividades formales que contribuyan a la adquisición de competencias marcadas por la correspondiente ley
5. Evaluación y mejora de la docencia	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

Fuente elaboración propia

3. Reflexión crítica

3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas

Como se ha señalado en el apartado anterior, los criterios de selección han permitido elegir dos trabajos cuyos contenidos y competencias se ensamblan de tal manera que se puede establecer correlación entre los mismos. El primer trabajo (Propuesta de actuación en FPB) constituye la primera toma de contacto global con el rol del docente en el sistema educativo actual. El segundo (Investigación e innovación en el *Practicum III*), ha supuesto un ejercicio de análisis crítico de los contenidos y competencias trabajados en el clase para posteriormente plasmarlos en una situación real.

Esta línea transversal marcada por los proyectos señalados, también incluye gran parte de contenidos teóricos trabajados en otras asignaturas. Esto ha permitido que ambos trabajos hayan sido elaborados teniendo en cuenta corrientes de pensamiento, paradigmas o modelos teórico-prácticos que han podido ser extrapolados consiguiendo de este modo, unos resultados con mayor grado de profundidad.

El cuadro que se presenta a continuación (Cuadro 7. Relación entre las competencias desarrolladas en el los trabajos y su relación con otras asignaturas (transversalidad y multidisciplinariedad)), tiene como objetivo representar de una manera gráfica el vínculo que se ha establecido entre las competencias trabajadas y la relación que estas guardan con otras asignaturas.

Es importante resaltar que algunas de las competencias y de las asignaturas, se podían identificar con cualquiera de los trabajos seleccionados, pero con el fin de aportar un cuadro más visual, se ha optado por no repetirlas.

Finalmente, la última columna de dicho cuadro muestra la fundamentación teórica, así como los autores o los conceptos que han sido aportados a los trabajos pero que han sido tratados más en detalle en asignaturas distintas a estas en las que se encuadran los trabajos analizados.

Cuadro 7. Relación entre las competencias desarrolladas en el los trabajos y su relación con otras asignaturas (transversalidad y multidisciplinariedad).

Trabajo	Competencias desarrolladas	Relación con las asignaturas del Master	Fundamentación teórica
Propuesta de actuación en FPB de cocina	CTF.1. Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.	Interacción y convivencia en el aula	Efecto Pigmalión, Roles en el aula, Liderazgo (Figuerola y Gracia, (2010)
	CTF.10. Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.	Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en FP	Estilos de aprendizaje (Honey y Mumford, 1992),
	CEF. 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	Sistema Nacional de las cualificaciones	INCUAL, Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales, Marco de Referencia Europeo para el Empleo.
Investigación e innovación en el Practicum III	CEF.2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula	Diseño, organización y desarrollo actividades	Atención a la diversidad, relaciones entre iguales, mediación y dialogo para la resolución de conflictos en el aula (bullying, discriminación por género, etc.)
	CEF.4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.	Evaluación e innovación docente e investigación educativa	Teoría didáctica de J. Biggs, (2005) (Taxonomía SOLO, Alineamiento constructivo. Tipos de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (de Miguel. 2005)

Fuente elaboración propia a partir de la Memoria del master de la UZ

Una de las líneas rojas que ha marcado los resultados de ambos trabajos es el “Efecto Pigmalión”. Durante el primer semestre del MUP, han sido muchas las asignaturas en las que se ha trabajado tanto de forma teórica como práctica este fenómeno.

Tras su estudio e implementación, considero que el Efecto Pigmalión, será uno de los aspectos que más tendré en cuenta a la hora de trabajar con alumnos, especialmente con adolescentes o en fase de desarrollo de la personalidad. Como sugieren Sánchez y López (2005), La forma en la que el docente trata y se dirige a sus alumnos afecta proporcionalmente en la manera en la que el alumno desarrolla su propio autoconcepto. En este sentido, considero que la forma en la que el docente trata a los alumnos de la Formación Profesional, tiene un gran impacto en la prevención de riesgos relacionados con el fracaso o el abandono escolar. Tras mi experiencia en el centro de prácticas, he conocido casos de alumnos que han optado por la vía de FP después de ser catalogados por los docentes como “alumnos problemáticos” o con “pocas opciones de éxito académico”. Esta situación se acentúa en los casos de aquellos jóvenes que, durante su etapa educativa, son derivados a la Formación Profesional Básica (antiguo PCPI). Para estos chicos y chicas, ser tratados de forma adecuada, dejando al margen las posibles vicisitudes que les han llevado a la FP, les puede hacer replantearse su futuro tanto en el ámbito profesional como educativo, al ser visto como agentes activos de su sociedad.

Desde una perspectiva más pragmática, enfocada a la evaluación y adquisición de competencias propias del curso en cuestión, considero que un trato correcto del profesor, motiva y favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, creo que el profesional educativo tiene que ser capaz de “enamorar” al estudiante y “enamorarse” de él. Una relación de respeto y apoyo mutuo favorece tanto a las dinámicas de clase, como a la adquisición de los contenidos trabajados en los distintos saberes que conforman las competencias en educación.

Durante la elaboración del primero de los trabajos, pude darme cuenta de la importancia que tiene en el aula y de lo esencial que es, a la hora de adquirir competencias con la convivencia y el clima en el aula o la capacidad de reflexión crítica en los diferentes ámbitos en los que ejerceremos la docencia. Tras poder trabajar estos aspectos de una perspectiva tanto teórica como práctica, considero que el efecto Pigmalión es una de las claves para adquirir esta competencia.

Otra de las claves a la hora de trabajar en el aula, es adquirir conciencia de la existencia de los distintos estilos de aprendizaje (Honey y Mumford 1992). En este sentido considero que durante el Master hemos abordado esta realidad desde la perspectiva de diferentes autores. Esto ha permitido que seamos capaces de desarrollar competencias en este aspecto, pero desde un punto de vista global, teniendo en cuenta a los agentes que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señalan Honey y Mumford (1992), todos los alumnos son capaces de generar y reproducir estrategias de aprendizaje en función de sus habilidades y características personales. En este sentido, considero que si los docentes partimos de la base de que todos los alumnos no aprenden de igual manera, deberíamos trabajar aquellas competencias relacionadas con la planificación de actividades y métodos de evaluación para lograr implementar métodos que permitan un desarrollo de actividades y su correspondiente evaluación en función del tipo de alumnado y sus características.

Por ejemplo, a través de J Biggs (2005), he aprendido a identificar diferentes formas de afrontar una materia tanto desde la perspectiva del alumno como desde la del docente. Sin duda esto me ha permitido trabajar en la competencia relacionada con la planificación de actividades y métodos de evaluación al comprender que la necesidad de activar al alumnado, interesarse por sus inquietudes e incluso contemplar que la evaluación ha de ir acorde a la forma con la que el docente ha planificado las sesiones y la asignatura. Asimismo, con este autor he podido poner en práctica y observar aspectos que para mi futuro profesional van a ser esenciales. Por ejemplo, saber activar al alumnado, conocer las estrategias para despertar la curiosidad y el interés por la materia, son solo algunos ejemplos de ello.

Otra de las líneas rojas que considero básica para el buen hacer de la actividad docente, y que está estrechamente ligada con la planificación y evaluación de actividades, es la competencia de adaptar la materia al uso de las herramientas y recursos a las nuevas demandas de la sociedad. En este sentido, Mauri Majós, y Rochera (2013), consideran que el uso de técnicas de estudio y herramientas empleadas por anteriores generaciones de estudiantes, no garantizan la capacidad de extrapolar los resultados de enseñanza-aprendizaje. Estos autores abogan por una metodología que se ajuste a la sociedad del siglo XXI. El uso de dispositivos portátiles, contenidos dinámicos y aplicaciones que fomente la interacción entre el grupo de iguales, son algunas de las propuestas que se recogen en su estudio. Asimismo, conocer las herramientas disponibles y su función en la vida cotidiana del alumnado, constituye uno de los aspectos clave para que el docente pueda activar y ayudar al alumno a sacar el máximo partido.

Durante mi experiencia en el *Practicum III*, pude poner en práctica esta teoría. Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, especialmente al emplear las nuevas tecnologías para abordar temas que resultaban farragosos para los estudiantes. Al margen del impacto de estas herramientas, considero que su uso también refuerza otra de las competencias trabajadas en el Máster, la capacidad de trabajar cooperativamente con los compañeros. Considero que esta competencia se puede lograr siguiendo las pautas marcadas por Mauri Majós, y Rochera, en su sentido más amplio. Desde el punto de vista del saber trabajar con los compañeros en una de las competencias más significativas, especialmente para los alumnos de FP. No obstante, como futuro docente, considero que el saber trabajar con otros compañeros de profesión, es una de las grandes competencias que debemos adquirir los

profesionales. En este sentido, el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la actividad docente, nos puede ayudar a compartir tanto material, así como experiencias, salvando barreras como el tiempo y el espacio. Mediante el uso de herramientas básicas como los blogs, u otras con un grado mayor de complejidad como los contenidos scrom o la elaboración de wikis, el docente puede emplearlas de base para compartir experiencias que puedan ser extrapoladas y/o adaptas en función del alumnado con el que se trabaje.

Este último aspecto lo considero especialmente importante ya que muchos casos una mala planificación, o un uso incorrecto de las herramientas empleadas puede conllevar un resultado adverso para el alumno, pudiendo llegar a ocasionar la pérdida de confianza entre profesor y alumnos.

Por último, considero que la atención a la diversidad es otro de los ejes básicos sobre los que debe pivotar el ejercicio de la docencia. EL Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, supone un gran avance en pro de la igual de oportunidad. No obstante, considero que como docentes tenemos que tener cierta sensibilidad hacia determinados colectivos, pero sin caer en el estigmatismo o el paternalismo. El presente decreto, en concreto el capítulo III hace referencia a la necesidad de atender a todas aquellas personas que presenten particularidades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero hay que tener en cuenta que estas directrices han de ser entendidas desde una perspectiva general. Dicho de otro modo, la atención a la diversidad, no tiene por qué estar exclusivamente liga a problemas graves de riesgo de exclusión, condiciones físicas y/o mentales etc. No hay que olvidar que una persona daltónica o con dificultades para llegar al centro educativo (debido a la dispersión geográfica, especialmente en zonas rurales), también han de ser atendidos con la misma dedicación.

3.2. Generación de nuevas ideas a través de la relación entre los proyectos seleccionados

Tras haber finalizado ambos trabajos, y complementar y ampliar algunos aspectos a través de otras asignaturas, considero que he crecido como persona y como docente. La principal mejora, a nivel personal, es haber adquirido la competencia relacionada con la planificación, ejecución y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Considero que los trabajos realizados reflejan esta clara evolución, ya que mientras en el primero la planificación y desarrollo de actividades habían nacido fruto de la motivación y el ímpetu propio del novato, en el trabajo relacionado con el *Practicum*,

se percibe cierto grado de madurez a la hora de manejar conceptos como competencias, generar actividades fundamentadas en teorías, y especialmente en el relación al manejo del “*timing*” en el aula.

Al observar ambos trabajos, se puede apreciar una estructura bastante similar ya que el objetivo de los mismos era planificar una serie de actividades para estudiantes de FP. En el primero de ellos se pueden identificar muy poco contenidos pedagógicos, así como referencias conceptuales a autores y teorías relacionadas con los aspectos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Por su parte en el *Practicum III*, muchas de las herramientas y teorías han sido extrapoladas de la asignatura de enseñanza-aprendizaje, especialmente el uso de aquellas herramientas TIC empleadas durante las sesiones (kahoot o playbuzz entre otras). En este sentido, considero igualmente destacable los tanto los recursos como el glosario de términos trabajados en la asignatura “Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje”.

Gracias a esta asignatura también he podido mejorar la elaboración de actividades y dotarlas de unos objetivos que me permitan trabajar diferentes competencias simultáneamente.

Finalmente, una de las asignaturas que más me ha ayudado a entender la función de las competencias y su relevancia en el marco de la Formación Profesional es la asignatura de Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Aunque el trabajo realizado en ella está muy centrado en conocer los diferentes itinerarios que pueden llevar a un estudiante de E.S.O. hasta la universidad, sin duda he podido adquirir competencias clave a la hora de tutorizar y orientar al alumnado, así como crear actividades y Unidades de Trabajo que aborden las diferentes competencias que los alumnos necesitan adquirir durante su formación tanto para continuar su formación académica como para el ejercicio profesional.

En el siguiente apartado se procede a establecer una relación entre las competencias aprendidas y cómo se han empleado distintos fundamentos teóricos para lograr su asimilación durante el curso. Para ello se han seleccionado las 3 competencias más significativas, así como una de las propuestas teóricas presentadas en el cuadro 5 para demostrar la relación entre ambas. De esta relación entre competencias y fundamentación teórica, surgen 3 propuestas teóricas que pueden servir de referencia para la futura actividad docente.

Cabe destacar que este análisis está queda limitado por la extensión del propio trabajo. No obstante, establecer una completa correlación entre competencias y su fundamentación teórica puede considerarse como una propuesta de futuro cuyo objetivo sería evaluar la relevancia de los contenidos teóricos dados en clase, con la adquisición de competencias esperada por parte del alumnado.

3.2.1. Propuesta teórica 1: El aprendizaje entre iguales ayuda a reconocer e interiorizar los distintos modelos de aprendizaje en el alumnado

Como señalan Honey y Mumford (1992), no todos los alumnos aprenden de la misma manera. Cada estudiante desarrolla una estrategia personal para asimilar, interiorizar y adquirir competencias. Estos autores señalan cuatro formas distintas de afrontar el proceso de aprendizaje (teórico, pragmático, reflexivo y activo).

En relación a esta teoría, y partiendo de mi experiencia en el ámbito de la educación, considero que la propuesta de Honey y Mumford, no ha de ser interpretada como que cada uno de los diferentes modelos hace referencia a un único estudiante, sino que, del mismo modo que sucede con las inteligencias múltiples, cada alumno es capaz de adoptar un métodos determinado en función del contenido a trabajar.

Partiendo de esta base, considero que el trabajo cooperativo puede servir de estímulo para que los estudiantes. Tras observar los diferentes métodos que sus compañeros aplican a la hora de resolver los problemas planteados, los alumnos, a través de la imitación, son capaces de aprender e interiorizar estrategias empleadas por otros compañeros con éxito. Dicho de otra manera, cuando un alumno se enfrenta a un problema y no sabe cómo resolverlo, tiende a observar como sus compañeros han resuelto dicho caso y aplica la misma metodología.

Con esta propuesta considero que la diversidad (en su sentido más amplio), lejos de ser una barrera, ha de ser contemplada como una fuente de recursos para que los estudiantes aprendan a adaptar las diferentes metodologías de aprendizaje en función de sus necesidades y sus objetivos. Es por ello, que creo que se debería abogar por la promoción de actividades dirigidas a fomentar la competencia de capacidad para trabajar cooperar y empatizar con los compañeros y otras personas.

Cuadro número 8. Propuesta teórica 1

Propuesta teórica nº1	Fundamentación teórica	Competencia que se puede adquirir
El aprendizaje entre iguales ayuda a reconocer e interiorizar los distintos modelos de aprendizaje en el alumnado	Estilos de aprendizaje (Honey y Mumford, 1992),	Capacidad para trabajar cooperar y empatizar con los compañeros y otras personas.

Fuente elaboración propia

3.2.2. Propuesta teórica 2: Agentes sociales como eje conductor del proceso enseñanza-aprendizaje

Uno de los preguntas más frecuentes a las que un docente ha de hacer frente es el *para qué* de los contenidos o actividades trabajadas. En ocasiones el alumnado (por razones varias), no es capaz de extrapolar el contenido de las materias a situaciones de la vida cotidiana, es por ello, que los docentes debemos entender y conocer la realidad de nuestros estudiantes.

En esta línea, J Biggs (2005) propone la teoría del modelo de alineamiento constructivo a través del cual se establece una relación directa entre resultados de aprendizaje, plan de evaluación y estrategias de aprendizaje, a través de la cual, los estudiantes son capaces de entender, de una forma más clara, el objetivo de las tareas y en un sentido más amplio, de la asignatura.

En referencia a esta manera de estructurar los contenidos a trabajar, considero que el docente ha de saber adaptar dichos contenidos a la realidad de los estudiantes. Desde mi punto de vista, la forma más eficaz de lograr este objetivo es a través de la inclusión de los agentes que componen la sociedad en el temario a trabajar. Durante mi estancia en el centro de prácticas, pude poner a prueba esta teoría con resultados bastante satisfactorios. Uno de los aspectos a tratar durante mi periodo en el aula como docente, fue el de la movilidad geográfica en los estudiantes de 2º de grado superior de la rama de administración y finanzas.

En el momento de impartir este módulo, opté por darle un enfoque más dirigido a la situación de aquellos jóvenes que han emigrado a países como Alemania o Reino Unido para buscar trabajo. Durante las horas que impartí clase, abordamos la movilidad geográfica desde distintos puntos de vista como por ejemplo la necesidad

de encontrar una vivienda, empleo, etc. A raíz de incluir estos aspectos a los ya mencionados en la teoría del alineamiento constructivo, logramos despertar el interés del alumnado por cuestiones que de haber sido abordadas desde una perspectiva más teórica, quizás no hubieran calado en los estudiantes.

Por esta razón considero que para un futuro docente, es imprescindible implementar metodologías y actividades encauzadas a la adquisición de la competencia de proporcionar una convivencia formativa y estimulante en el aula.

Cuadro número 9. Propuesta teórica 2

Propuesta teórica nº2	Fundamentación teórica	Competencia que se puede adquirir
Agentes sociales como eje conductor del proceso enseñanza-aprendizaje	Modelo de alineación constructiva (Biggs, 2005)	Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula

Fuente elaboración propia

3.2.3. Propuesta teórica número 3. Planificación cooperativa entre alumnado y docente

De Miguel (2005), hace un análisis exhaustivo de los distintos tipos de actividades en función del modelo de enseñanza del docente. Para este autor, el profesional de la docencia se encuentra en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, al ser él, el responsable de planificar, diseñar y evaluar. Desde mi punto de vista comparto que el docente tiene la formación y la experiencia para realizar estas tareas, sin embargo, resulta difícil identificar en qué medida llevar a cabo estas actividades sin contar con el alumnado resulta beneficioso para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se infiere de las dos propuestas anteriores, soy un férreo defensor de dotar de un papel más activo al alumno a la hora de elaborar contenidos, actividades, etc. En esta tercera propuesta teórica, abogo por un trabajo de planificación de la materia compartido entre el profesorado y el alumnado ya que entiendo que de esta manera, el alumno hace suyo el proceso de enseñanza y aumenta su grado de compromiso.

Sin duda, esta propuesta teórica es muy arriesgada ya que requiere de un férreo compromiso tanto del docente como del alumnado. No obstante, soy partidario de que esta propuesta sería muy bien recibida en ciclos formativos, en especial en la FP Básica en la que se han identificado un alto porcentaje de abandono escolar.

Cuadro número 10. Propuesta teórica 3

Propuesta teórica nº3	Fundamentación teórica	Competencia que se puede adquirir
Planificación cooperativa entre alumnado y docente	Tipos de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (de Miguel. 2005)	Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Fuente elaboración propia

4. Conclusiones

Después de analizar mi experiencia en este Máster a través de los trabajos presentados, considero que estos meses de formación me han servido para crecer personalmente y profesionalmente. Actualmente llevo 7 años dedicándome a la formación de niños, adolescentes y adultos en varias especialidades, y a pesar de mi experiencia, el MUP me ha servido para dar un salto cualitativo en el ejercicio de esta profesión.

Al margen de mi posicionamiento personal respecto a las competencias (se ha tratado en el apartado 2. Justificación), este Máster me ha ayudado a entender su importancia y sobre todo a desarrollar tareas en clase que se ajusten a estas competencias.

En ocasiones los docentes tienden a adaptar el temario a su experiencia profesional o su formación académica, pero he podido comprobar en este master, son muchos los docentes e investigadores que trabajan para desarrollar nuevas líneas de pensamiento e innovar en las estrategias docentes con el fin de ajustar las competencias que los alumnos necesitan, a un modelo educativo que resulte más atractivo para los estudiantes.

Tras realizar todas las asignaturas de este Máster, considero que los docentes de la escuela del Siglo XXI tenemos los siguientes retos.

1. **Implementar un modelo educativo basado en el acompañamiento y apoyo para el desarrollo de las capacidades del alumnado.** Como hemos podido ver en el Máster, la investigación y desarrollo de las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje llevan trabajándose desde mitades del Siglo XX, no obstante, a día de hoy aún prevalece la máxima del profesor como experto global y conocedor de la verdad. Como se ha visto en este trabajo son muchas las teorías que abogan por un cambio de modelo educativo, y que aportan pruebas del éxito de estas metodologías, sin embargo parece que el papel del docente ha adquirido un doble perfil en la sociedad. Por una parte se ve al profesor autoritario y dictatorial, y por el contrario a un profesor más afín a las nuevas teorías, pero sin las capacidades para su implementación en el aula. Este Máster no ha dotado con los conocimientos para llevar a cabo este cambio de forma que tanto las individuos (alumnado), como la sociedad puedan beneficiarse de estas mejoras que a día de hoy siguen quedándose en los manuales de la facultad de educación.
2. **Fomentar el dialogo y el pensamiento crítico.** Actualmente vivimos en un modelo de sociedad en el que el concepto de individuo queda supeditado al de grupo. Son muchos los ejemplos en la vida cotidiana que demuestran que

esta teoría. El uso de “*smartphones*” que empleamos básicamente para comunicarnos con compañeros, amigos o familiares a diario es un ejemplo de ello. Los docentes de este siglo, hemos de ser capaces de adaptar nuestras materias a la realidad en la que vivimos. El uso de las tecnologías y las redes sociales son una realidad y ante ella los docentes no podemos hacer más que procurar que nuestros estudiantes sean capaces de hacer un uso responsable y provechoso de las mismas. Para ello considero que es necesario que los jóvenes de hoy adquieran competencias que les permitan analizar la información que reciben y procesarla de una manera crítica y coherente. Evidentemente, todo ello bajo unos estándares dirigidos a fomentar el dialogo entre iguales de una forma respetuosa con el objetivo de alcanzar un fin que beneficie a la mayoría.

3. **Concienciar a nuestros alumnos de la riqueza que supone vivir en un entorno diverso.** Como futuros docentes creo que tenemos que intentar que el concepto de “*diversidad*” adquiera un matiz positivo en pos de la construcción de una sociedad igualitaria y equitativa para todos. A pesar de que aún falta mucho para lograr la igualdad y que todo el mundo sea aceptado de igual manera en la sociedad, considero que el rol de los docentes en este Siglo XXI ha de ir encaminado a la normalización de las diferencias. A lo largo del Máster hemos visto como diferentes alumnos, profesores, familias, etc., requieren de ciertas atenciones para poder integrarse en el modelo de sociedad actual. En mi opinión los docentes tenemos que trabajar para que la diversidad no sea más que un concepto tan habitual en el aula como lo puede ser el de “cuaderno”, “asignatura” o “lapicero”.

Siguiendo esta línea de pensamiento, considero que este trabajo, así como parte de las asignaturas del Máster, también me han ayudado a reflexionar sobre qué tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje son más adecuadas para el alumnado actual. En este sentido considero que el profesor del Siglo XXI debería adoptar estas metodologías como base para su trabajo con los estudiantes.

1. Flipped Classroom. Considero que es muy útil para que el docente pueda ver aspectos abordan los estudiantes en relación a un tema determinado ya que si son ellos los que investigan y traen sus resultados a clase, es más fácil para el docente poder motivar y activarlos (Nivel 3 de profesor, (Biggs, 2005)).
2. Aprendizaje basado en proyectos. Entre sus múltiples beneficios, considero uno de los más importantes para el alumno, el que ellos mismos puedan ver cuál es el objetivo final de la tarea. En muchos casos la desmotivación de los jóvenes viene dada porque no entienden por qué hacen lo que hacen, o que finalidad tiene una determinada actividad.
3. Gamificación. La escuela ha de perder ese halo de sobriedad y rectitud en el cual está prohibido jugar. Desde pequeños hemos aprendido

jugando, y hoy en día los docentes tenemos un sinfín de recursos a nuestra disposición para que los alumnos puedan aprender a la vez que se divierten. Dotar al aprendizaje de un contexto de diversión y amenidad sin duda puede ser una forma de motivar y prevenir situaciones como el abandono escolar.

4. *Design Thinking*. Este modelo puede ayudar a los estudiantes a identificar con mayor exactitud los problemas individuales y/o grupales y fomentar el abordaje de la resolución de conflictos de una forma creativa que favorezca innovación.

5. Propuestas de futuro

Los futuros docentes tenemos muchos retos por delante, pero aún con todo, siguen existiendo aspectos a tratar y que en nuestra actividad docente podemos intentar mejorar para ayudar a nuestros alumnos para su futuro.

Uno de los aspectos en los que tenemos que seguir trabajando es la adaptación de las competencias a las necesidades reales de los estudiantes. Tras haber abordado el tema de las competencias de forma transversal, considero que las dimensiones que las conforman se suelen abordar de forma paralela estableciendo un orden secuencial en su asimilación.

De cara al futuro me gustaría investigar en nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el ensamblaje de las diferentes metodologías y herramientas de las que disponemos para trabajar estos saberes de forma complementaria y no secuencial. En mi opinión, la teoría y la práctica no han de ir siempre una seguida de la otra, más bien deberían servir para fomentar el interés por la materia y los contenidos (activar al alumnado). Dicho de otra manera, me parece interesante el investigar nuevas formas de enseñar que nos permitan emplear la práctica como primera toma de contacto. Quizás a partir de esta hipótesis se podría desarrollar una metodología que permita conocer la forma en la que el alumnado entiende la materia. Esto podría servir de fuente de activación y motivación para que los estudiantes quieran saber más y posteriormente acudir a la parte más teórica y en un tercer paso volver a la práctica nuevamente.

Un segundo aspecto sobre el que considero que sería interesante investigar con el fin de dotar al sistema educativo de un nivel de excelencia, son las nuevas herramientas y métodos de evaluación de competencias (competencia trabajada de forma transversal a lo largo del MUP). Domínguez Martínez (2013), en un estudio debate en qué dirección de debe ir enfocada tanto la planificación de una

asignatura, como su evaluación. En el seno de una sociedad en la que la igualdad de oportunidades se considera un derecho básico, considero que sería interesante profundizar en este aspecto para, de este modo, poder elaborar herramientas que nos ayuden a conocer de forma certera y justa la progresión académica del alumnado. Durante este máster he tenido acceso a varios instrumentos de evaluación, no obstante, creo que debo seguir trabajando en este aspecto para encontrar una forma de evaluar de forma justa equitativa en mi futura actividad docente.

Como última propuesta, considero necesario la necesidad de innovar en técnicas y metodologías activas que fomenten el pensamiento y el análisis crítico en el alumnado (ambas competencias clave del MUP). Durante mi estancia en el centro de prácticas, he advertido que la forma en la que los estudiantes asimilaban las competencias necesarias para su formación, es básicamente un proceso mecánico basado en repeticiones. Considero que necesitamos trabajar mucho más en este aspecto ya que estos chicos y chicas no solo han de ser capaces de responder a los contenidos del programa educativo, sino que durante su futura vida laboral, tendrán que enfrentarse a nuevos retos que requerirían unas capacidades que les permitan abordar las vicisitudes que se vayan encontrando de forma eficaz.

Bibliografía

- Arellano Gámez L.A. (2009). *La competencia es un saber, saber ser y un saber hacer*, Revista Od. de Los Andes, Vol. 4(1), pp.3-5.
- Bernal Guerrero, A. (2014). *Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Revista de Educación, Vol.363 (1), pp. 384-411.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Buendia, E.L; Berrocal de Luna, E; Olmedo E.M; Pehalajar, M; Ruiz Rosillo, M.A y Tomé Fernández M. (2011). *Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas*, Bordón núm. 63(3), pp. 57-74.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Estados Unidos.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA núm. 150, de 1 de Septiembre de 2014.
- Davidson C. N. (2014). *Now you see it: how the brain science of attention will transform the way we live, work, and learn*. Ed. Viking, Nueva York.
- Domínguez Martínez, J.M. (2013). *Educación financiera en la escuela: Las competencias según el PISA*. eXtoikos, núm. 11, pp. 73-78.
- Figuerola, C. y García M., M. (Ed.). (2010). *Nuevos Tiempos, Nuevas Necesidades. Importancia de un Liderazgo Diferente para las Comunidades Escolares*, Ed Universidad Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Grever, R. (2010). *Creating tomorrow's schools today's education - our children - their futures*. Ed. Continuum International Publishing Group, Londres.
- Hirtt, N. (2010). *La educación en la era de las competencias*. REIFOP, Vol.13 (2), pp. 108-114.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.

- Marina, J. A. (2015). *Despertando al diplodocus*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Mauri Majós, T y Rochera, M.J. (2013), La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria, en *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* / coord. por César Coll Salvador, (2010), pp. 155-172.
- Miguel de, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientación para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ed. Universidad de Oviedo, España.
- Morán, S.; Pérez Collera, A, y Suárez Álvarez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias. Colección Materiales de apoyo a la acción educativa*. Serie Organización y Gestión Educativa. Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. Madrid.
- Mumford, A y Honey, P. (1992) *Questions and answers on learning styles questionnaire*, Industrial and Commercial Training, Vol. 24 (7), pp. 10-13.
- Navarro, V. (2013). *La educación clasista en España* en: Público del 30 de Octubre de 2013.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, núm. 25, de 29 de enero de 2015.
- Orden ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, BOE núm. 30 de Junio de 2011.
- Puelles Benítez, M. (2016.) *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes*. Historia y Memoria de la Educación, núm. 3 pp.15-44
- Rey de. A y Sánchez-Praga, J. (2011). *Crítica de la educación por competencias*. Universitas, Revsta de ciencias sociales y humanas, núm. 15, pp. 233-246.

- Rodríguez Martínez, C. (2014). *La Contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión*, de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, monografía La LOMCE y la posdemocracia en educación, núm. 81 pp.15-30.
- Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.
- Torrecilla Sánchez, E.M; Martínez Abad, F; Olmos Miguelañez, S y Rodríguez Conde, M.J. (2014). *Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos*. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 18(2), pp. 189-208.
- Universidad de Zaragoza (2009). *Memoria del Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, elaborado por la Universidad de Zaragoza.

Anexos

Tabla de cuadros

Cuadro 1. Relación entre paradigmas y competencias.	6
Cuadro 2. Grandes competencias específicas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.	8
Cuadro 3. Competencias específicas y transversales fundamentales del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.	9
Cuadro 4. Proyectos a analizar.	11
Cuadro 5. Relación entre las competencias de la asignatura 68503 y las competencias indicadas en el proyecto presentado por la UZ.	13
Cuadro 6. Relación entre las competencias de la Asignatura 68623 y las competencias indicadas en el proyecto presentado por la UZ.	15
Cuadro 7. Relación entre las competencias desarrolladas en el los trabajos y su relación con otras asignaturas (transversalidad y multidisciplinariedad).	17
Cuadro 8. Propuesta teórica nº 1	21
Cuadro 9. Propuesta teórica nº 2	22
Cuadro 10. Propuesta teórica nº 3	23