



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El ADN de un profesor del siglo XXI

DNA of 21st Century Professor

Autor/es

Rut Rojo Zurdo

Director/es

José Ángel Ayensa Vázquez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	7
2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1.1. QUÉ SE ENTIENDE POR COMPETENCIA	7
2.1.2. COMPETENCIAS DEL MÁSTER EN PROFESORADO	9
2.1.3. SELECCIÓN DE DOS PROYECTOS SIGNIFICATIVOS	11
2.2. SÍNTESIS DEL TRABAJO N°1 Y JUSTIFICACIÓN DE SU ELECCIÓN	12
2.3. SÍNTESIS DEL TRABAJO N°2 Y JUSTIFICACIÓN DE SU ELECCIÓN	13
3. REFLEXIÓN CRÍTICA	15
3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS	15
3.1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA N° 1	18
3.1.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA N° 2	21
3.1.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA N° 3	23
3.1.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA N° 4	26
3.1.5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA N° 5	28
3.2. GENERACIÓN DE NUEVAS IDEAS A TRAVÉS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS DOS PROYECTOS	29
3.2.1. PROPUESTA TEÓRICA N° 1	32
3.2.2. PROPUESTA TEÓRICA N° 2	33
3.2.3. PROPUESTA TEÓRICA N° 3	34
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	36
4.1. CONCLUSIONES	36
4.2. PROPUESTAS DE FUTURO	37
5. BIBLIOGRAFÍA	39

1. Introducción

Existe la creencia popular entre los estudiantes de que la Universidad es “un lugar para tomar apuntes y examinarse y poco más”, una de las características que retratan claramente “una educación de carácter marcadamente pasivo”, tal y como recoge Michavila (2009). Sin embargo, considero que este enfoque es muy generalista y depende, en gran medida, de que los docentes trabajen o no el “alineamiento constructivo” y de que consigan la activación de esos alumnos (Biggs, 2005).

Lo cierto es que la enseñanza universitaria no está completamente alineada. Con el paso a la actual Sociedad de la Información, el cambio de paradigma educativo está en marcha, pero es un proceso lento que requiere sustituir “una enseñanza excesivamente teórica por una educación activa y por el uso de nuevas tecnologías” (Michavila, 2009) y que implica un replanteamiento del modelo de enseñanza actual.

Como dice Michavilla (2009), “los docentes son los actores decisivos de los procesos de cambio educativo y las innovaciones” y la transformación sólo será posible con su intervención y compromiso. Creo firmemente que este es el momento para revisar los principios que sustentan el aprendizaje y lograr así un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante.

Para conseguirlo, los docentes deberán alcanzar un nivel 3 de desarrollo, en el que pasarán a preocuparse por lo que el alumno hace (Biggs, 2005). Además, la innovación educativa “está íntimamente vinculada con la motivación, formación y evaluación del profesorado” (Michavila, 2009), por lo que se evidencia aún más el protagonismo de los docentes.

Por todo ello, considero que el Máster Universitario en Profesorado tiene una importancia vital como plataforma de este proceso de cambio educativo. A través de estos estudios, se formarán gran parte de los docentes de las generaciones venideras, y es imprescindible hacernos comprender el momento que está atravesando la educación y la importancia que tendrán nuestras acciones sobre su futuro. Lo cierto es que esto es algo de lo que no era consciente antes de matricularme en el Máster. No atribuía la importancia que tenía a la educación, ni era capaz de imaginarme la responsabilidad que tiene la actividad docente en el futuro de nuestra sociedad, no al menos hasta este punto.

Matricularme en el Máster Universitario en Profesorado de la Universidad de Zaragoza no fue un impulso carente de reflexión, pero no medité todo lo que conllevaba porque lo

desconocía. Tras años sintiendo que en mi interior bullía el deseo de enseñar a los demás y de compartir mis conocimientos con otras personas, sabía que tarde o temprano tenía que introducirme en el mundo de la educación porque sentía vocación.

Sin embargo, mi carácter curioso y emprendedor me había llevado siempre a salir de mi zona de confort. Podía haber estudiado Magisterio en mi tierra natal y dedicarme desde un principio a la enseñanza, pero mis inquietudes no terminaban ahí. Cuando tuve la oportunidad de decidir, entré a estudiar la Licenciatura de Publicidad que estaba en esos momentos en pleno proceso de cambio y diversificación, adaptándose también a la Sociedad de la Información que se desarrollaba a un ritmo vertiginoso.

En ese momento esperaba aprender muchísimo en la carrera sobre los nuevos medios de comunicación y las herramientas digitales que se iban a manejar en el futuro tecnológico en el que nos estábamos introduciendo. Todo lo que aprendí durante esos años, me ha permitido adquirir una serie de competencias y dominar herramientas que puedo extraer a cualquier otro ámbito con resultados muy positivos.

Es por ello que considero que el Máster en Profesorado es una oportunidad idónea para que toda aquella persona que, habiéndose especializado en otro ámbito, como es mi caso, pueda orientarse profesionalmente hacia la docencia y transmitir todos los conocimientos del sector en el que se ha desarrollado previamente.

Además, considero que gracias a mi experiencia previa tanto académica como profesional, que me ha permitido madurar como persona y desarrollarme como profesional, he podido valorar y aprovechar al máximo esta oportunidad. Si hubiese cursado el Máster nada más finalizar la carrera, los resultados hubiesen sido muy diferentes, al igual que mis intereses y mis expectativas previas.

Cuando me matriculé, tenía muy claras mis metas y sabía que era lo que esperaba encontrarme en la Facultad. He de decir que mis expectativas no eran demasiado altas, ya que me habían hablado del Máster y las opiniones distaban mucho de ser estimulantes. Y aún así, comencé esta aventura con gran ilusión y con ganas de sacarle partido a cada asignatura y consejo que pudiera recoger de mis futuros profesores.

Y es que considero que cada uno es responsable en gran medida de lo que aprende y que, dependiendo del prisma a través del que cada uno observe su propia realidad, interpretará de una forma u otra las experiencias que vive.

Como dijo Piaget, padre del constructivismo, “el individuo tiene un papel activo y protagonista en la construcción de su propio aprendizaje” (Regader, 2016). Y tal y como explica este mismo autor, las personas “somos incapaces de analizar objetivamente las experiencias que vivimos porque siempre las interpretaremos a la luz de nuestros conocimientos previos” (Regader, 2016).

Eso es exactamente lo que opinaba cuando decidí empezar este Máster. Al final, las opiniones de los demás te pueden servir a nivel informativo, pero no deben condicionar tus decisiones. Cada uno de los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado procedemos de un contexto completamente diferente, por lo que nuestros intereses, expectativas y percepciones también serán totalmente dispares. Las edades de los alumnos del Máster en Profesorado son muy diversas, por lo que la trayectoria profesional varía enormemente, así como el tipo de experiencias que hemos vivido cada uno y el grado de desarrollo emocional que tenemos. Se puede decir que lo único que es común a todos los estudiantes del Máster es haber realizado estudios superiores con anterioridad, aunque la antigüedad de su realización también varía e influye considerablemente en la percepción de cada uno.

En cuanto a la realización del Máster, el mayor obstáculo que he encontrado ha sido la conciliación laboral. No es la primera vez que trabajo y estudio al mismo tiempo, pero durante el curso he acabado experimentando agotamiento, estrés y desorientación. La asistencia obligatoria a todas las asignaturas, junto con la gran cantidad de trabajos a realizar, la mayoría de ellos en grupo, me ha llevado a mantener unos horarios poco saludables en mi rutina diaria, con pocas horas de sueño y sin apenas tiempo libre.

No obstante, considero que este Máster me ha aportado ya, y me aportará en el futuro, mucho más de lo que yo me imaginaba. He aprendido a trabajar con compañeros que tenían intereses muy distintos a los míos, a optimizar al máximo mi organización personal para poder superarlo, y a desarrollar una serie de destrezas y habilidades que me serán muy útiles en mi futuro profesional y en mi desarrollo personal.

Es importante destacar en todo el desarrollo del Máster la importancia de los mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como hace Vygotski, quien a diferencia de Piaget, considera que los docentes tienen una importante función como “guía para ayudar en el proceso de aprendizaje y desarrollo” (Vygotski, 1978). De hecho, la educación está orientándose hacia esta concepción de la docencia, como he

podido observar en el Máster Universitario en Profesorado de la Universidad de Zaragoza y en la experiencia durante el período de prácticas.

Considero que es importante que los docentes se muestren como guías en nuestro proceso de aprendizaje, y me reafirmo en la opinión de que “el conocimiento es construido, no recibido” (Bain, 2007). Sin embargo, en ocasiones he tenido la sensación de que se ha confundido esa función de *coach* o guía con una falta de formación hacia los estudiantes.

Desde mi punto de vista, las clases magistrales son totalmente necesarias, aunque no permiten el aprendizaje significativo por sí solas. “Se deben completar con otras dinámicas pedagógicas para que la mayoría de los estudiantes desarrollen capacidades creativas y adquieran un grado de madurez elevado en su formación” (Michavila, 2009).

Algunos docentes no han conseguido activar un aprendizaje profundo en mí en sus asignaturas y creo que, tal y como recoge John Biggs (2005), esto puede deberse a que no han dejado tiempo insuficiente para que nos dediquemos de lleno a la tarea, “enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad”. El reparto de horas destinado a la enseñanza de la materia ha sido inadecuado en muchos casos, provocando que no alcancemos los niveles más altos de comprensión definidos en la taxonomía SOLO (Biggs, 2005).

Del Máster en Profesorado destaco especialmente la oportunidad de haber podido realizar los tres períodos de prácticas y experimentar la profesión docente en primera persona. Estoy muy de acuerdo en que “sólo se aprende realmente a través de la experiencia” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999). Como explican estos dos autores en su libro, los conocimientos extraoficiales que se adquieren en la práctica profesional, en este caso en el período de los Practicum I, II y III, no se enseñan de forma explícita en las aulas y puede que nunca lleguen siquiera a verbalizarse, pero son la base para conseguir el éxito en el ámbito profesional.

Sternberg y Spear-Swerling (1999) se refieren a todo ello como “conocimiento tácito”, que en el caso concreto de los profesores, incluye “las formas de controlar la actividad en el aula, la forma de transmitir la materia de manera que tenga sentido para el mayor número de alumnos, así como mantener la atención de los alumnos” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999).

Es por ello que atribuyo una especial importancia a los períodos de prácticas y he decidido centrar el presente trabajo en mi experiencia durante los mismos, así como en todas las competencias que considero que he logrado adquirir, gracias tanto a esta vivencia como a los proyectos que he desarrollado como fundamentación teórica y que me han permitido sentar las bases de la profesión docente.

2. Justificación

2.1. Fundamentación teórica

2.1.1. Qué se entiende por competencia

En el proceso de cambio educativo, las competencias son un elemento fundamental que debe ser tenido en cuenta en la planificación académica y en el seguimiento de los resultados (Michavila, 2009). La sociedad está cambiando a un ritmo vertiginoso, tanto que la competitividad se ha intensificado notablemente, provocando que el conocimiento ya no sea un proceso exclusivo de los centros formativos, sino autónomo de las personas, que se han pasado a gestionar su propia formación a lo largo de su vida. Y es que el rol de los docentes en la sociedad ha cambiado, pasando a asumir en la actualidad la función de *coach* o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Precisamente el *coaching* educativo es una técnica metodológica que permite al estudiante adquirir “las competencias clave para su reafirmación como persona y representa un acicate para su futura inserción socio-laboral” (Sánchez y Boronat, 2014). De esta forma, se consigue promover “la autonomía del estudiante, su autoaprendizaje y el desarrollo de competencias” (Sánchez y Boronat, 2014).

Son tan importantes las competencias que deben adquirir los docentes para ejercer adecuadamente en el nuevo paradigma educativo, como las que deben establecerse en el currículo para su adquisición por parte de los estudiantes.

Sánchez y Boronat (2014) han categorizado las competencias de los docentes del siglo XXI en cuatro dimensiones:

- Aptitudinales, que hacen referencia a los conocimientos, procesos y habilidades que determinan la actividad del docente.

- Intrapersonales, que engloban aquellas características relativas a la personalidad de los docentes, como son la proactividad, el entusiasmo, la sensibilidad o la paciencia, entre otras muchas.
- Interpersonales, relativas a la relación del docente con el resto de personas, como pueden ser la escucha activa, la empatía o la assertividad.
- Técnicas, que tienen que ver con las habilidades que debe desarrollar el docente para guiar a los estudiantes, como saber reconducir una situación o manejar TIC.

Considero que se trata de una categorización básica, pero bastante completa, ya que recoge no solamente las competencias más evidentes que se asocian con los, sino también aquellas competencias vinculadas con su desarrollo emocional, que condicionan enormemente el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, según el psicólogo estadounidense Daniel Goleman (1998), una competencia es “un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más eficaz”, en otras palabras, “una habilidad que aumenta el valor económico del esfuerzo que una persona realiza en el mundo laboral” (Goleman, 1998). Esta definición aporta un rasgo diferenciador frente a otros conceptos de competencia más convencionales, ya que toma como punto de partida la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Más concretamente, Goleman (1998) considera que “la inteligencia emocional es el ingrediente fundamental de la competitividad”, que es a su vez una de las bases de la sociedad actual y de la consecución del éxito laboral. A raíz de esta premisa, Goleman identifica la competencia emocional, que define como “una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman, 1998). Dicho de otro modo, la inteligencia emocional determina el potencial de aprendizaje de los alumnos, mientras que el grado de desarrollo de la competencia emocional muestra la capacidad de aplicación de dicho potencial en el entorno laboral.

Todas estas competencias permiten comprender los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Al final, la clave de la educación debe ser “enseñar a los alumnos a pensar bien, de la forma más adecuada y eficaz” (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008), ya que el desarrollo de la capacidad de pensar es fundamental para conseguir realmente mejorar su rendimiento académico.

Considero oportuno concluir esta reflexión con la definición que recoge la Memoria del Máster en Profesorado de la Universidad de Zaragoza elaborada por ANECA (2009), que señala las competencias como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Esta definición recoge, en pocas palabras, todos los matices de las teorías anteriormente citadas y resume perfectamente la finalidad de esta formación.

2.1.2. Competencias del Máster en Profesorado

Las competencias que se trabajan en el Máster Universitario en Profesorado vienen marcadas por el Real Decreto 1393/2007, relativo a las competencias genéricas que corresponden a una formación de Máster, a las que hay que añadir las competencias específicas que se trabajan en los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, recogidas en la Orden ECI 3858/2007.

Competencias específicas fundamentales

Estas competencias son las propias de la titulación del Máster en Profesorado y son esenciales para la especialización de los futuros docentes en el ámbito educativo, de manera que deben dominar estos contenidos (teorías, habilidades, estilos de trabajo...) para su posterior aplicación profesional.

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.

Competencias transversales y genéricas

Son aquellas competencias comunes a todas las disciplinas y que permitirán una mejora en el desempeño profesional. De este modo, se busca conseguir un desarrollo integral en los futuros docentes, que podrán emplear los conocimientos y destrezas adquiridos en todo tipo de situaciones de su futuro profesional.

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.
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.

Competencias de acción

Este grupo de competencias relativas a la formación del profesorado, recogen la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (ANECA, 2009). Es por ello que reciben ese nombre que las vincula directamente con la acción educativa.

1. Saber

Se centra en el conocimiento, por lo que relaciona la psicología educativa, las metodologías didácticas, la evaluación, la atención a la diversidad, y todo aquello que afecte al desarrollo de competencias en los alumnos.

2. Saber hacer

Se centra en el ejercicio profesional, de modo que implica ser capaz de relacionar adecuadamente las enseñanzas teóricas con las actividades prácticas, de manera que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos con la generación de nuevas ideas. “No hay mejor forma de aprender a hacer que haciendo” (ANECA, 2009).

3. Saber ser

Se centra en la inteligencia emocional del profesorado, que según Goleman (1998), enmarca la competencia personal (ser) y la competencia social (estar). Solamente desarrollando estas competencias será posible que el profesorado logre conseguir el desarrollo integral de los estudiantes.

4. Saber aprender

Se centra en la innovación, en la capacidad de adaptación de los docentes a los cambios que se produzcan en la sociedad, y que implica una continua actualización de conocimientos.

2.1.3. Selección de dos proyectos significativos

Para el presente Trabajo fin de Máster he seleccionado dos proyectos que he realizado a lo largo del curso y que considero que reflejan perfectamente la integración de las diferentes competencias mencionadas anteriormente: el Practicum II y el Practicum III.

Se trata de dos trabajos de carácter interdisciplinar, que están interrelacionados a su vez con dos de las asignaturas del segundo cuatrimestre, y que me han ayudado a adquirir numerosas competencias, tanto específicas, como de carácter transversal, así como saberes que me ayudarán a desempeñar correctamente la labor docente en el futuro.

Ambos proyectos los he desarrollado durante mi estancia de prácticas en el Centro Público Integrado de Formación Profesional Corona de Aragón, en el que se imparten diversas modalidades de formación profesional y que abarca una amplia oferta formativa con numerosas familias profesionales, dando respuesta a la demanda profesional existente en la actualidad.

2.2. Síntesis del trabajo nº1 y justificación de su elección

El Practicum II es un aprendizaje relacionado con la especialidad del Máster que curso: Administración, Comercio, Hostelería, Informática y Formación y Orientación Laboral para FP. Consiste en el diseño curricular y actividades de aprendizaje en el ámbito de la especialidad, por lo que se puede enmarcar dentro de la asignatura de Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje de la Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L., estrechamente vinculada.

En este proyecto he reflejado la experiencia que he vivido en el C.P.I.F.P. Corona de Aragón, donde pude observar y analizar la realidad docente, y sumergirme en la dinámica del centro educativo de la mano de mi tutora y del resto de profesores.

El trabajo del Practicum II se divide en tres partes:

1. Diario reflexivo: consiste en documentar las vivencias más significativas durante mi estancia en el centro, recabando datos sobre el alumnado de los grupos con los que tuve contacto, la actividad de los docentes a los que acompañé, así como la implantación del proyecto de innovación que diseñé en el Practicum III.
2. Estudio comparativo: debe recoger un análisis de dos grupos de alumnos diferentes, destacando las características principales de cada uno de ellos que considere relevantes para la acción educativa, y estableciendo una comparación entre ellos que explique las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Elaboración del diseño de actividades didácticas de una Unidad Didáctica: se basa en la preparación de cinco actividades de carácter innovador que deben formar parte de una Unidad Didáctica, previamente elegida por mí dentro del módulo profesional de Ofimática y Proceso de la Información, que se incluye dentro del título de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección, en el que impartí clase durante mis prácticas como docente en el centro. Este trabajo requiere de un trabajo previo de contextualización, tanto del centro educativo como del grupo elegido, siempre tomando como referencia la normativa vigente que hace referencia a la Formación profesional, al título y al módulo en concreto.

Este proyecto requiere de unos conocimientos teóricos básicos que es necesario adquirir con anterioridad en el Máster para comprender el contexto en el que se desarrollan las

prácticas. Asimismo, teniendo en cuenta el trabajo de observación e investigación que conlleva la realización del trabajo del Practicum II, considero que consta de un componente interdisciplinar evidente.

Este trabajo se realiza al final del segundo cuatrimestre, cuando ya se han adquirido conocimientos de todas las asignaturas vistas a lo largo del curso y que conforman el Máster en Profesorado, por lo que se puede decir que se trata de un elemento transversal.

2.3. Síntesis del trabajo nº2 y justificación de su elección

El Practicum III también es un aprendizaje relacionado con la especialidad del Máster de Administración, Comercio, Hostelería, Informática y Formación y Orientación Laboral para FP. Consiste en la evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en el ámbito de la especialidad, por lo que se enmarca dentro de la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L., con la que se encuentra estrechamente vinculado.

En este proyecto he reflejado el trabajo de innovación e investigación docente que he puesto en práctica en el C.P.I.F.P. Corona de Aragón. La innovación en la que centré el desarrollo del trabajo y que implementé en el aula fue el *coaching* educativo, una metodología que considero fundamental dentro del nuevo paradigma de la educación, en el que los profesores deben asumir la función de *coach* o guía de los estudiantes.

La decisión de trabajar esta innovación en concreto tuvo como punto de partida un importante problema que detecté en el sistema educativo actual, tanto en la Universidad como en el período de prácticas anterior: la falta de comunicación entre profesores y alumnos.

Y es que Edward L. Deci y otros investigadores han demostrado que el uso de “un refuerzo verbal y retroalimentación positiva pueden estimular el interés” (Bain, 2007) y eso es algo que gran parte de los docentes pasan por alto.

De hecho, en la transformación hacia el nuevo paradigma educativo, “los cambios en el proceso-aprendizaje consisten fundamentalmente en el aumento de la interactividad

entre el profesor y los estudiantes, y el estímulo al trabajo en equipo de alumnos y profesores” (Michavila, 2009).

De esta manera, a partir de un pensamiento reflexivo que surgió de experiencias vividas (Dewey, 1998), di comienzo al proceso de investigación educativa que serviría de guión para el trabajo del Practicum III.

Tras una breve introducción y una justificación que resume el por qué de esta propuesta de innovación docente, hice una búsqueda de información para contextualizarlo en un marco teórico. Dada la escasa antigüedad del concepto de *coaching* educativo, apenas existe documentación académica y menos aún ejemplos de actividades prácticas.

El siguiente paso era fijar los objetivos y diseñar la investigación, que se compone de diversas partes:

- Formulación de hipótesis, pendientes de verificar o refutar.
- Descripción de la población objeto de estudio, contextualizando el centro.
- Selección de la muestra, que es el grupo de 1º del Ciclo Formativo de Grado Superior en Asistencia a la Dirección.
- Definición de la metodología de la investigación
- Definición de variables, indicadores y subindicadores que componen las hipótesis.
- Selección de herramientas y procesos para la recolección de datos que permitan la recolección de datos.

El siguiente apartado de este trabajo de innovación, y en el que se centra principalmente la actividad del Practicum III, es el trabajo de campo. Como bien dijo Dewey (1998), “la reflexión incluye la observación”, por lo que uno de los pilares de esta investigación, con un carácter marcadamente cualitativo, es la observación en el aula.

Tras poner en práctica durante 7 sesiones las actividades de *coaching* educativo y recoger datos a través de muy diversas herramientas y procesos, hay que llevar a cabo el tratamiento de la información, codificando y tabulando los datos, de forma que resulte más manejable y pueda tratarse el problema con mayor eficacia.

Finalmente, se realiza un análisis y una síntesis de toda la información, que constituyen “las dos funciones del juicio” (Dewey, 1998), hasta llegar a comprobar las ideas conjeturales o hipótesis, y verificarlas, como fue el caso.

Todo este proceso cargado de reflexión es realmente instructivo, puesto que es necesario poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en las asignaturas del Máster, así como trabajar sobre competencias relativas a la actividad docente, que permiten desenvolverse en un entorno real e introducirse en la dinámica del centro educativo.

Es indudable que se trata de un proyecto transversal a la mayor parte de las asignaturas y con un componente multidisciplinar, en el que los estudiantes tenemos que demostrar los fundamentos teóricos vistos en el Máster e ir más allá con el diseño de actividades de aprendizaje que permitan integrar de forma adecuada una pequeña innovación en el aula.

3. Reflexión crítica

3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas

Atendiendo al carácter de cada uno de los trabajos seleccionados para el presente Trabajo de Fin de Máster, y apoyándome en las competencias específicas fundamentales que se hacen explícitas en la Memoria del Máster (ANECA, 2009), que a su vez se basa en la Orden ECI 3858/2007 y en el Real Decreto 1393/2007, he diseñado una tabla con las competencias más significativas que considero haber adquirido, y que servirá de guía para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje teórico y práctico adquirido en el Máster.

TRABAJOS	COMPETENCIAS	ASIGNATURAS	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
Practicum II	Competencia específica fundamental nº 4	El Sistema Nacional de Cualificaciones y FP Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las	Fundamentación teórica nº 1

<p>Competencia transversal nº 6</p>	<p>especialidades de FP</p>	
	<p>Diseño curricular de FP</p>	
	<p>Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje de Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L.</p>	
	<p>El entorno productivo de Administración, Comercio, Hostelería e Informática</p>	
	<p>Diseño de materiales para la educación a distancia</p>	
	<p>Practicum I</p>	
	<p>Procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	
	<p>Habilidades del pensamiento.</p>	
	<p>Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Fundamentación teórica nº 2</p>
	<p>Diseño curricular de FP</p>	
	<p>Diseño de materiales</p>	

		para la educación a distancia	
Practicum III	Competencia específica fundamental nº 3	<p>Procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Habilidades del pensamiento.</p> <p>Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje de Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L.</p>	Fundamentación teórica nº 3
		Practicum II	
	Competencia específica fundamental nº 5	<p>Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L.</p>	Fundamentación teórica nº 4
		<p>Interacción y convivencia en el aula</p> <p>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de</p>	

		aprendizaje en las especialidades de FP	
		Practicum I	
		Practicum II	
		Contexto de la actividad docente	
		Procesos de enseñanza-aprendizaje	
Competencia transversal nº 7		Interacción y convivencia en el aula	Fundamentación teórica nº 5
		Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje	

En esta tabla no vienen recogidas las competencias de acción ni las subcompetencias de las asignaturas, que serán tratadas en los apartados siguientes, donde se profundizará sobre la relación entre los dos trabajos seleccionados, las asignaturas del Máster y donde se explicará la razón de esta breve selección que reúne las competencias más significativas, desde mi punto de vista, adquiridas con estos dos trabajos.

3.1.1. Fundamentación teórica nº 1

El Practicum II trabaja principalmente la competencia específica fundamental nº 4: “Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia” (ANECA, 2009).

Como se puede leer, hace referencia al diseño curricular, al diseño instruccional y al desarrollo de las actividades de aprendizaje, tres pilares fundamentales en el desarrollo del Máster en Profesorado, puesto que permiten a los futuros docentes especializarse y

dominar su área de trabajo. Es por ello que numerosas asignaturas del Máster se centran en trabajar esta competencia, como se puede ver en la tabla anterior.

A continuación, explico una a una la relación existente entre las asignaturas recogidas en la tabla y la competencia específica fundamental nº 4 del presente Máster.

La asignatura “El Sistema Nacional de Cualificaciones y FP” es la primera toma de contacto con la normativa de Formación Profesional que regula la oferta formativa, las cualificaciones profesionales y los requisitos de acceso, entre otras cosas. Sin esta base teórica no se puede adecuar correctamente la actividad docente al contexto educativo. Como se indica entre las subcompetencias asociadas a esta asignatura, sirve para “adecuar el diseño curricular al contexto educativo” (ANECA, 2009).

La asignatura “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de FP” nos permite conocer diversas teorías del aprendizaje y paradigmas de la educación, ayudándonos a diseñar una metodología adecuada al contexto actual. Principalmente está orientada a hacer reflexionar sobre la forma de organizar, diseñar y desarrollar las metodologías didácticas en el futuro. Como recoge la Memoria del Máster elaborada por ANECA, esta asignatura trabaja diversas subcompetencias relacionadas con el diseño instruccional, y con la organización y desarrollo de actividades (ANECA, 2009).

La asignatura “Diseño curricular de FP” es esencial para que los futuros docentes aprendan a diseñar una programación didáctica y a elaborar las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación de una Unidad Didáctica, por lo que reúnen todas las condiciones para adquirir la competencia fundamental nº 4. Entre las subcompetencias que se trabajan, la que mejor describe la esencia de esta asignatura es la de “desarrollar diseños curriculares para las materias y asignaturas de su especialidad desde la perspectiva de la formación en competencias y con adecuación al contexto educativo” (ANECA, 2009).

La asignatura “Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje de Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L.” ayuda a los futuros docentes a reflexionar sobre las dificultades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se analizan las estrategias metodológicas más adecuadas para el contexto educativo actual y se diseñan las actividades correspondientes a una Unidad Didáctica, siempre teniendo como referencia los objetivos que persigue cada actividad y poniendo

especial atención a la evaluación. En esta asignatura destacaría la importancia de adquirir la subcompetencia “para diseñar y elaborar los recursos necesarios para la configuración de un entorno de aprendizaje para las actividades diseñadas, siguiendo los principios y criterios establecidos previamente” (ANECA, 2009).

La asignatura “El entorno productivo de Administración, Comercio, Hostelería e Informática” recoge una visión actual de todos los factores que convergen en la labor didáctica de un docente y que es necesario conocer para adaptarse al mercado laboral actual, siempre vinculado al contexto del sistema educativo vigente. Partiendo del total desconocimiento en varias de las materias tratadas, considero haber adquirido las subcompetencias de la asignatura, y gracias al instructivo proyecto de diseñar una Startup, destaco la competencia basada en “proponer actividades para el desarrollo de competencias relativas a las relaciones en el mundo de trabajo: técnicas de comunicación, trabajo en equipo, conflictos, toma decisiones, liderazgo, conducción de grupos” (ANECA, 2009).

La asignatura “Diseño de materiales para la educación a distancia” es una optativa que sirve de apoyo para planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación de una materia o Unidad Didáctica, base de la competencia específica fundamental nº 4. Principalmente, considero haber adquirido la subcompetencia que dice “capacitar al estudiante para considerar los aspectos didácticos: contexto, destinatarios, currículum, propósitos educativos, funciones didácticas y el papel del profesorado y de los medios que se ven implicados en el diseño y elaboración de material para la educación a distancia” (ANECA, 2009), pero no solamente para la educación a distancia, sino que también me ha permitido reflexionar sobre el diseño de los recursos didácticos y actividades en la educación presencial.

La asignatura “Practicum I” constituye los cimientos teóricos sobre los que poder realizar el Practicum II. Es la primera toma de contacto con la realidad docente del centro educativo y con la legislación vigente en el mismo. Aunque la Memoria de ANECA recoge numerosas subcompetencias que los futuros docentes deben adquirir durante este período de prácticas, mi experiencia se centra principalmente en “identificar, reconocer y aplicar la normativa del sistema educativo, los elementos básicos del modelo organizativo de los centros, así como los modelos de calidad” (ANECA, 2009), dado que no tuve oportunidad de asistir a clases o de estar presente como observadora en tutorías o reuniones de claustro.

Además, a la par que se adquiere la competencia específica fundamental nº 4, también se trabajan diversas competencias de acción. En esta ocasión, la competencia del saber es la más significativa, ya que los conocimientos adquiridos son lo más reseñable para mí dentro del Practicum II. La competencia del saber hacer también se empieza a desarrollar, pero no es hasta el Practicum III cuando se torna protagonista en mi proceso de enseñanza-aprendizaje.

También destacaría la competencia del saber ser, ya que trabajé las relaciones con otros docentes y con otros integrantes de la comunidad educativa del centro, y la tutora me planteó diversas situaciones conflictivas que podía encontrarme en el aula para que pensara como resolverlas.

3.1.2. Fundamentación teórica nº 2

En el Practicum II se trabajan diversas competencias transversales, pero para mí ha resultado especialmente significativa la nº 6: “Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo” (ANECA, 2009). Considero que este proyecto me ha hecho mejorar mis capacidades de trabajo autónomo, puesto que he tenido que desarrollar técnicas y métodos para conseguir una mejor organización del tiempo, de las tareas, y por ende, una mayor productividad y eficacia, ingredientes fundamentales de la competitividad en el desempeño laboral como docente.

El desarrollo de esta competencia me ha ayudado a trabajar el pensamiento eficaz, que se define como “la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas” (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008), que nuevamente hace una clara referencia a la productividad y a la competitividad.

A continuación, explico una a una la relación existente entre las asignaturas recogidas en la tabla y la competencia transversal nº 6 del presente Máster.

La asignatura “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, además de trabajar las diferentes metodologías de aprendizaje y de enseñar algunas TIC, invita a la reflexión continua sobre las implicaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dado que la reflexión es un trabajo particular de cada estudiante, aunque se realice una posterior puesta en común, se trabaja en gran medida de forma autónoma. Entre las numerosas subcompetencias que se tratan de adquirir a través de esta asignatura, ha resultado de

mayor importancia en mi experiencia el “adquirir destrezas generales de análisis, planificación, ejecución y evaluación de la propia acción de enseñanza” (ANECA, 2009), puesto que me ha ayudado a analizar la actividad docente durante el Practicum II, tomando en consideración la atención a la diversidad y las TIC, entre otras.

La asignatura “Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” es una optativa que ha resultado fundamental en mi desarrollo como docente. La reflexión era una constante en todas las clases, en las que se nos han explicado diversas corrientes del pensamiento, así como estrategias metodológicas y actividades para conseguir la activación de los alumnos. El trabajo autónomo era más patente en el momento en que realizaba actividades de carácter individual que implicaban la resolución de diversos problemas planteados.

Además de la adquisición de competencias de acción, en esta asignatura destaco sobre todas las demás una competencia que me parece indispensable para la práctica docente: “desarrollar, aplicar y exponer actividades para aprender y enseñar a pensar” (ANECA, 2009). Y es que enseñar a pensar es una tarea difícil, que conlleva tener muy en cuenta las circunstancias y el contexto en el que se desarrolla la educación. Además, está la dificultad añadida de que, normalmente, “los problemas relativos al razonamiento en el mundo real no se corresponden lo suficiente con los problemas de la gran mayoría de los programas que enseñan a razonar” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999), algo que afortunadamente, no ha ocurrido en esta completa asignatura.

La asignatura “Diseño curricular de FP” me ha enseñado a diseñar una programación didáctica y una Unidad Didáctica, ambos trabajos realizados de manera individual, por lo que la carga de trabajo autónomo ha sido importante. En relación con la competencia transversal nº 6 del Máster, la subcompetencia más reseñable me ha ayudado a “identificar, reconocer y aplicar las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (ANECA, 2009).

La asignatura optativa “Diseño de materiales para la educación a distancia” también implicaba un desarrollo del trabajo autónomo para la preparación de los materiales y recursos didácticos para una UD en la modalidad formativa de educación a distancia, una práctica muy útil para un futuro docente. De nuevo, considero que la subcompetencia principal de esta asignatura me ha capacitado para “considerar los aspectos didácticos: contexto, destinatarios, currículum, propósitos educativos,

funciones didácticas y el papel del profesorado y de los medios que se ven implicados en el diseño y elaboración de material para la educación a distancia” (ANECA, 2009).

3.1.3. Fundamentación teórica nº 3

El Practicum III trabaja, entre otras, la competencia específica fundamental nº 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” (ANECA, 2009).

Esta competencia tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que su adquisición permite a los futuros docentes desarrollar estrategias para enseñar a pensar y para trabajar el pensamiento creativo en el aula, siempre teniendo en cuenta la atención a la diversidad (las diferencias cognitivas de los alumnos, sus contextos, motivaciones, etcétera).

Desde mi punto de vista, para enseñar a pensar es necesario trabajar la función de *coach* o guía, como destaco en el trabajo de innovación e investigación educativa del Practicum III. Además, “los alumnos necesitan ayuda a la hora de reconocer los problemas y no sólo a la hora de resolverlos” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999), puesto que muchas veces la complicación reside en identificar dicho problema. Por lo general, los problemas de razonamiento suelen dejar claro el problema que hay que trabajar, mientras que en el mundo real esto no es tan sencillo.

Cabe destacar que “los problemas cotidianos generalmente no tienen una única solución correcta, e incluso los criterios acerca de cuál es la mejor solución no están, con frecuencia, nada claros” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999). Por eso, en este trabajo entra en juego el pensamiento creativo. Y es que según De Bono (1986), “la base del pensamiento lateral consiste en considerar cualquier enfoque a un problema como útil, pero no como el único posible ni necesariamente el mejor”. Este es exactamente el fundamento del Practicum III, en el que se parte de un problema identificado en el sistema educativo actual y se plantean hipótesis que desatan la posterior investigación. En mi caso, el problema detectado fue la falta de comunicación entre profesor y alumnos, que parecía influir en el rendimiento de éstos, punto a partir del cual desarrollé una serie de hipótesis que tuve que verificar a través del análisis y la reflexión.

Como recoge la competencia fundamental nº 3, el Practicum III me ha permitido reflexionar sobre la forma de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, tratando de

resolver el problema de comunicación planteado. El resultado no ha sido únicamente un trabajo sobre el *coaching* educativo, sino que el empleo del pensamiento lateral también ha sido uno de los pilares que ha guiado el diseño de las actividades y las herramientas para recabar los datos en el trabajo de investigación.

A continuación, explico una a una la relación existente entre las asignaturas recogidas en la tabla y la competencia específica fundamental nº 3 del presente Máster.

La asignatura “Procesos de enseñanza-aprendizaje” ha sentado las bases de las principales teorías de los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos ha dotado de estrategias para desarrollar el pensamiento creativo en el aula, nos ha dado a conocer los procesos para desarrollar adecuadamente la tutoría y la orientación académica y profesional, y nos ha ayudado a adquirir una capacidad de relación, reflexión y crítica en los diferentes trabajos, lo que viene a resumir todos los aspectos que abarca la competencia específica fundamental nº 3. Todo lo anterior queda igualmente recogido en las subcompetencias de la asignatura, que concibe la enseñanza como un proceso dialéctico de reflexión continuo.

La asignatura “Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” es otro claro ejemplo de orientación al desarrollo del pensamiento divergente, lateral o creativo, ya que diariamente nos ha introducido en dinámicas y actividades individuales que invitan a desarrollar nuestro potencial y a trabajar la zona de desarrollo próximo, que es “la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1978). De esta forma, el docente nos ha enseñado cómo se debe impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y nos ha dado herramientas para potenciarlo. De nuevo, la subcompetencia que cobra especial importancia trata de “desarrollar, aplicar y exponer actividades para aprender y enseñar a pensar” (ANECA, 2009), que es la tarea fundamental sobre la que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben pivotar.

La asignatura “Diseño, organización y desarrollo actividades para el aprendizaje de Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L.” nos ha educado sobre los diferentes tipos de actividades que se pueden realizar en el aula y el componente innovador que se puede incorporar a los mismos. De este modo, se busca potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos y tutorizarlo a través de las actividades de evaluación y de seguimiento. En este caso, la subcompetencia que nos ha ayudado a

adquirir nos capacita para “organizar y orientar el proceso de trabajo de los estudiantes; desarrollar las actividades; tutorizar y apoyar el proceso de aprendizaje, especialmente mediante evaluación formativa” (ANECA, 2009).

La asignatura “Practicum II” está estrechamente ligada con el Practicum III que se realiza inmediatamente después y para el que permite realizar el trabajo previo de análisis e investigación relacionado con las cuestiones básicas del diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, destaco la subcompetencia que mejor resume todo esto, y que nos ayuda a los futuros docentes a “analizar los criterios y procedimientos para organizar y gestionar las actividades atendiendo a la implicación de los estudiantes, tutorización de actividades, potenciación del trabajo colaborativo, calidad expositiva y la evaluación formativa” (ANECA, 2009).

Además, a la par que se adquiere la competencia específica fundamental nº 3 durante el Practicum III, también se trabajan diversas competencias de acción, de las que considero haber desarrollado todas, en mayor o menor medida.

La competencia del saber es especialmente importante en este proyecto, ya que como afirmaba Ausubel (1983) en la Teoría del Aprendizaje Significativo, “el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen”. Por ello, es fundamental sentar unas bases a través del análisis y la observación en el Practicum II, para construir un aprendizaje significativo en el trabajo de innovación e investigación educativa del Practicum III.

La competencia del saber ser también es importante, ya que es necesario trabajar el desarrollo de la inteligencia emocional y adquirir habilidades sociales para poder llevar a cabo adecuadamente la actividad docente. Y es que según Goleman (1998), la competencia emocional, que se basa en la inteligencia emocional, está constituida por la empatía y las habilidades sociales, que ayudan a los docentes a interpretar los sentimientos de los alumnos y a manejarlos correctamente.

La competencia del saber hacer es probablemente la más relevante en el Practicum III y soporta la mayor parte del peso de esta asignatura al ayudarnos a aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster en Profesorado en los retos del día a día. En mi caso, me basé en la teoría de Ausubel (1983) que insiste en la importancia de “poner énfasis en elaborar la enseñanza a partir de los conocimientos que tiene el alumno”, de manera que también a la hora de dar clase, lo primero que hice fue

“averiguar lo que sabe el estudiante para así conocer la lógica que hay detrás de su modo de pensar, y actuar en consecuencia” (Ausubel, 1983). Por supuesto la competencia de saber aprender está totalmente vinculada ya que he tenido que saber adaptarme a cada situación que se planteaba durante mi desempeño docente.

3.1.4. Fundamentación teórica nº 4

El Practicum III se centra principalmente en la adquisición por parte de los futuros docentes de la competencia específica fundamental nº 5: “Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro” (ANECA, 2009).

Esta competencia tiene que ver con una reflexión personal, con el autoconocimiento y con el pensamiento creativo, que permite mejorar las capacidades docentes. Esta capacidad de mejora continua, estrechamente vinculada con la competencia del saber aprender, directamente relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional, una capacidad a la que adjudico una relevancia especial sobre el resto de competencias que adquirimos en el Máster en Profesorado. Me remito a las palabras de Goleman, quien explica en repetidas ocasiones la importancia de la competencia emocional:

“Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral.”

(Goleman, 1998)

En otras palabras, el desarrollo de la inteligencia emocional permite trabajar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las necesidades de los alumnos y mejorando de forma continua la actividad docente. Para conseguirlo, considero imprescindible la aplicación del *coaching* educativo, tema central de mi trabajo de innovación educativa, que permite a los docentes conocer las motivaciones, limitaciones y talentos de los estudiantes, adaptándonos a sus necesidades.

A continuación, explico una a una la relación existente entre las asignaturas recogidas en la tabla y la competencia específica fundamental nº 5 del presente Máster.

La asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Administración, Comercio, Hostelería, Informática y F.O.L.”, en la que se incluye el trabajo de innovación e investigación educativa del Practicum III, permite aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica docente, evaluando nuestro aprendizaje e investigando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, la innovación es el eje central del proyecto, en este caso basado en el *coaching* educativo, por lo que refleja perfectamente la competencia específica nº 5 del Máster.

La asignatura “Interacción y convivencia en el aula” también se vincula a los proyectos del Practicum ayudándonos a adquirir esta competencia, ya que nos enseña a aplicar estrategias en el aula que ayuden a mejorar el desarrollo integral de los alumnos, analizando su evolución un enfoque multidisciplinar. Y es que se integra dentro de la psicología evolutiva y de la personalidad y de la psicología social de la educación, ambas materias fundamentales para poder comprender a los estudiantes y adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto educativo. Esta asignatura me ha ayudado a adquirir una serie de subcompetencias relacionadas con el desarrollo de habilidades psicosociales y estrategias de aprendizaje activo y colaborativo que permitan atender correctamente a la diversidad en el alumnado (ANECA, 2009).

La asignatura “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de FP” nos ha capacitado para elegir de forma correcta las metodologías más adecuadas para conseguir un buen desempeño docente, ayudándonos a desarrollar una actitud crítica, creativa y constructiva.

Por último, las asignaturas del “Practicum I” y del “Practicum II” han constituido los cimientos sobre los que encaminar el Practicum III. La primera nos ha capacitado para, a través de la investigación de normativa y de la observación, reconocer y analizar críticamente el funcionamiento del centro, del sistema educativo y de la actividad docente, entre otros. Mientras, el Practicum II nos ha permitido evaluar la calidad del diseño curricular e innovar sobre las concepciones con las que contábamos, de manera que hemos aprendido a diseñar estrategias, metodologías y otros elementos del diseño curricular en función del contexto educativo en el que nos encontramos. Todo ello nos ha permitido trabajar sobre la mejora continua del desempeño docente.

Desde mi punto de vista, la competencia específica fundamental nº 5 está directamente relacionada con la psicología educativa, como venía diciendo, en la que diversos estudios destacan el poder que tienen los docentes en la vida de sus alumnos,

enfocándose principalmente en las relaciones profesor-alumno (Woolfolk, 2010). Este es precisamente el problema que detecté en las aulas y que desencadenó el trabajo de investigación del Practicum III.

3.1.5. Fundamentación teórica nº 5

En el Practicum III se trabajan diversas competencias transversales, pero para mí ha resultado especialmente significativa aquella que recojo en la tabla, la nº 7: “Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos” (ANECA, 2009).

Considero que la capacidad de comunicación es esencial en el futuro de cualquier docente para que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan éxito y los alumnos aprendan. No es posible concebir un buen docente que no tenga desarrollada esta competencia, transversal al resto de desempeños profesionales, pero que cobra una especial relevancia en el contexto educativo. Y es que “a falta de estas habilidades sociales, las personas nunca podrán triunfar en los niveles superiores” (Goleman, 1998).

A continuación, explico una a una la relación existente entre las asignaturas recogidas en la tabla y la competencia transversal nº 7 del presente Máster.

La asignatura “Contexto de la actividad docente” nos ha permitido aprender a analizar el contexto educativo para poder adaptar la labor docente. Hemos analizado la mejor forma de intervención docente en la construcción del conocimiento y el papel mediador del profesor, que debe desarrollar competencias transversales para comunicar también valores que logren el desarrollo integral del alumnado.

La asignatura “Procesos de enseñanza-aprendizaje” también nos ha ayudado a adquirir destrezas en la resolución de conflictos, afrontar la atención a la diversidad, de nuevo promoviendo acciones “de educación emocional, en valores y de formación ciudadana” (ANECA, 2009).

Asimismo, la asignatura “Interacción y convivencia en el aula” también ha colaborado en el desarrollo de capacidades orientadas a conseguir el desarrollo integral de los alumnos, trabajando la resolución de conflictos y estrategias metodológicas que favorezcan “la atención a la diversidad, la educación emocional y en valores, y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres” (ANECA, 2009).

Mientras tanto, la asignatura “Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” nos ha enseñado a desarrollar las habilidades del pensamiento

en el alumnado, atendiendo a sus diferencias de aptitudes. Todo esto conlleva, a su vez, el desarrollo de la capacidad de reflexión, de autocontrol y de comunicación en los futuros docentes. Esta asignatura nos ha ayudado a ir más allá, a reflexionar, a relacionar y a adquirir el nivel 5 del aprendizaje profundo (Biggs, 2005).

Además, considero que nos ha dado por primera vez desde que llegamos al Máster un ejemplo real sobre cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos que no se base en los resultados académicos. “Resulta difícil equilibrar un proceso orientativo hacia la resolución de problemas con una orientación exclusiva hacia el resultado” (Sternberg y Spear- Swerling, 1999), algo que hemos podido poner en práctica nosotros mismos. Y es que coincido plenamente en que enseñar no consiste en hacer que los alumnos memoricen términos, teorías o conceptos, sino en enseñarles a pensar, que aprendan a aprender. Como dijo Bain (2007), “los mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y animar a los estudiantes a aprender”.

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

Los dos trabajos seleccionados son el Practicum II y el Practicum III, ambos realizados durante el segundo cuatrimestre del Máster en Profesorado como parte del período de prácticas realizado en el C.P.I.F.P. Corona de Aragón. Estos dos proyectos recogen la experiencia vivida en el centro educativo y la labor docente que pude realizar durante mi estancia allí. Tras un primer contacto con la normativa y con la rutina en el centro en el primer cuatrimestre, reflejado en el trabajo del Practicum I, esta segunda etapa me ha permitido acercarme a la realidad docente y participar en ella.

Tanto el Practicum II como el Practicum III recogen la aplicación práctica que he llevado a cabo del proyecto de innovación e investigación educativa sobre el *coaching* educativo, que forman parte del diario y del trabajo de campo, respectivamente. Mientras que el Practicum II me ha permitido analizar el grupo objeto de estudio y diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje que iba a poner en práctica con los alumnos, el Practicum III recoge el trabajo de investigación que he realizado sobre dicha puesta en práctica, en el que he analizado los resultados obtenidos con la metodología utilizada y con el que he podido extraer una serie de conclusiones sobre la innovación educativa que he introducido en el aula.

En ambos casos, los proyectos resultan transversales a las asignaturas del Máster en su totalidad, dado que entre los dos he aplicado conocimientos previamente adquiridos en clase a lo largo del curso, y he trabajado diversas competencias, entre ellas las competencias específicas fundamentales nº 3, 4 y 5, y todas y cada una de las competencias transversales establecidas en el Máster, con especial relevancia de las competencias genéricas nº 6 y 7.

Además, en el período de prácticas comprendido entre los Practicum II y III, he desarrollado las competencias de acción, que considero esenciales para el desempeño docente. Aunque no hay que restar importancia a la fundamentación teórica, estas competencias permiten trabajar con los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para la labor docente. Las competencias del saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, son indispensables para el desarrollo integral del docente del siglo XXI y así lo he reflejado en ambos trabajos.

Asimismo, he mencionado en repetidas ocasiones la relevancia de la competencia emocional (Goleman, 1998) que acompaña al desarrollo de la empatía, las habilidades sociales y la metacognición, todas ellas características fundamentales en el ADN de un profesor en la Sociedad de la Información. Tanto el Practicum II como el Practicum III han contribuido a la adquisición de esta competencia durante la aplicación práctica que he podido realizar en el centro educativo con el grupo de alumnos de 1º del Ciclo Formativo de Grado Superior en Asistencia a la Dirección, concretamente en el módulo profesional de Ofimática y Proceso de la Información.

Concretamente en este grupo, el *coaching* educativo, eje central del trabajo de innovación, ha resultado ser especialmente eficaz en la medida en la que lo he podido poner en práctica. Como recuerdo en el Practicum II, se trata de alumnos con una baja capacidad de atención, algunos de los cuales están en riesgo de abandono escolar, y con el trabajo de campo del Practicum III he podido demostrar cómo aumentaba su motivación y, con ello, sus resultados académicos. Entiéndase resultados académicos como rendimiento, puesto que el método de evaluación que he establecido para medir su aprendizaje y que he recogido en la UD del Practicum II, ha sido un trabajo práctico en el que han tenido que demostrar la adquisición de los conocimientos y la capacidad de generar nuevas ideas e ir más allá de lo dado y trabajado anteriormente en clase.

Mi objetivo ha sido conseguir en los alumnos un aprendizaje profundo, de forma que alcanzaran el nivel 5 de comprensión en la Taxonomía SOLO, que corresponde a lo

“abstracto ampliado” (Biggs, 2005). Como he reflejado en el Practicum III, la mayoría de alumnos han demostrado haber alcanzado los niveles 4 ó 5 en la UD que he impartido, de modo que los resultados del *coaching* educativo han sido muy positivos.

Por otra parte, el trabajo de *coaching* me ha permitido conocer el nivel de conocimientos previos de los alumnos, las limitaciones o necesidades de aprendizaje de cada uno, así como los talentos o habilidades con las que contaban y que he intentado estimular durante mi estancia en el centro. He detectado una necesidad de atención en los alumnos que no estaba siendo alimentada por los profesores, ya que apenas tenían comunicación más allá del aula y no recibían de su parte un refuerzo positivo que les animara a seguir trabajando cada vez mejor. Sin una motivación, los alumnos han demostrado limitarse a estudiar para superar las pruebas escritas y obtener una calificación positiva, sin realmente conseguir un aprendizaje profundo. Con la implementación de la innovación educativa del Practicum III a través de las actividades de la UD del Practicum II, he conseguido despertar en los alumnos la motivación y el interés, ingredientes fundamentales para conseguir aumentar finalmente su rendimiento.

A partir de estas experiencias, y basándome en la aplicación del trabajo de innovación que he realizado, propongo nuevas teorías didácticas que nos ayudarán a los futuros docentes a desarrollar las competencias relacionadas con nuestra actividad profesional.

TEORÍAS DIDÁCTICAS		FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	COMPETENCIAS
1	Aplicar el pensamiento lateral	<ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento lateral (De Bono, 1986) • Psicología educativa (Woolfolk, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias específicas fundamentales nº 3, 4 y 5. • Competencias transversales nº 2, 5, 6 y 7.
2	Fomentar la innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del aprendizaje universitario (Biggs, 2005) • Lo que hacen los mejores profesores de universidad (Bain, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias específicas fundamentales nº 3, 4 y 5. • Competencias transversales nº 2, 7, 8 y 10.
3	Enseñar a pensar	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a pensar (Sternberg y Spear-Swerling, 1999) • Cómo pensamos (Dewey, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias específicas fundamentales nº 2, 3 y 5. • Competencias transversales nº 1 - 10.

3.2.1. Propuesta teórica nº 1

La primera propuesta didáctica consiste en aplicar el pensamiento lateral en la educación para conseguir un aprendizaje profundo y significativo en los alumnos. Esto no quiere decir que el pensamiento lateral o creativo sustituya al pensamiento lógico, sino que supone un complemento para éste. Gracias al *lateral thinking*, la enseñanza permitirá conseguir que los alumnos pasen de conseguir una simple acumulación de información e ideas, pendientes de clarificar y de usar para otros propósitos, a lograr estimular el desarrollo de nuevos enfoques sobre estos conceptos, de forma que se trabaja la competencia específica fundamental nº 3.

La creatividad es “un factor de cambio y de progreso”, que permite manejar la información con la finalidad de crear nuevas ideas (De Bono, 1999). Con esta definición, se podría considerar la creatividad como ingrediente fundamental de la innovación educativa, que trataré en el siguiente apartado, y que permite evolucionar y mejorar en la labor docente, trabajando la competencia específica fundamental nº 5.

El sistema educativo, desde niños, nos ha enseñado a desechar la creatividad de nuestro desarrollo. Como generalmente se relaciona la creatividad con las artes, campo en el que se puede dar con más facilidad rienda suelta a esta capacidad, existen ejemplos de cómo la educación nos ha hecho ver que lo diferente, lo que se salía de lo normal, no era correcto, como por ejemplo, salirse de las líneas coloreando. Sin embargo, es una forma de romper con lo establecido y poder ir más allá. Lógicamente, en la educación, al igual que en otras muchas disciplinas, la creatividad tiene que cumplir una función significativa y ser encauzada para que tenga sentido. “La creatividad es la capacidad de producir un trabajo original, pero que, al mismo tiempo, es adecuado y útil” (Woolfolk, 2010). Y es que el pensamiento lateral debe responder siempre a una intención; de otro modo, no estaríamos hablando de creatividad. Además, la creatividad se basa en tres aspectos fundamentales, tal y como expone Teresa Amabile (Woolfolk, 2010): las habilidades o talentos necesarios para su desarrollo, los procesos que se precisan para su perfeccionamiento (hábitos de trabajo), y la motivación intrínseca (curiosidad o interés).

Este último elemento es profundamente susceptible de verse afectado por el factor social. De Bono (1999) define la motivación como “la disposición de una persona para detenerse y enfocar su atención sobre un determinado punto y sólo después dedicarse al pensamiento lateral”. Por lo tanto, fomentar el desarrollo del pensamiento lateral en el

aula requiere de estímulos que consigan captar la atención de los alumnos, como puede ser establecer un reto o plantear una incógnita que constituyan una motivación para ellos. De esta forma, se consiguen trabajar las competencias transversales nº 2, 5, 6 y 7.

Por todo lo anterior, considero que aplicar el pensamiento lateral en el aula para motivar a los alumnos a encontrar diversas soluciones a un mismo problema, o a generar nuevas ideas a partir de los conocimientos que han adquirido, puede provocar en ellos el desarrollo de un aprendizaje significativo que les permita alcanzar los niveles superiores del proceso de aprendizaje en la taxonomía SOLO. Todo esto afectará a los alumnos, no sólo en el plano académico, sino en su desarrollo personal y profesional, ya que desarrollan una capacidad que les ayudará a resolver todo tipo de situaciones del futuro.

3.2.2. Propuesta teórica nº 2

La segunda propuesta teórica que defiendo consiste en fomentar la innovación educativa, una propuesta directamente vinculada con la mejora en la calidad del aprendizaje. Y es que parte de que “una base de conocimientos y un contexto motivador adecuado son prerequisitos del buen aprendizaje y resultados del mismo” (Biggs, 2005), lo que viene a decir que la motivación es fundamental para que se produzca un aprendizaje significativo, al igual que provocar la necesidad de saber más sobre algo relacionado con los conocimientos con los que ya contamos. De igual manera, Bain (2007) defiende que los estudiantes “aprenden mejor cuando responden a una pregunta importante que realmente tienen interés en responder, o cuando persiguen un objetivo que quiere alcanzar”, volviendo a insistir en la importancia de estimular la motivación en los alumnos para que realmente aprendan, competencia específica nº 3.

En la actualidad, gran parte de las metodologías que se emplean en la enseñanza no consiguen despertar el interés de los estudiantes. Las clases magistrales y otro tipo de actividades aparentemente innovadoras pero mal enfocadas tampoco logran activar a los alumnos, de manera que no se produce un aprendizaje significativo. Es importante tener en cuenta que, en la actualidad, las aulas están cada vez más diversificadas, tanto por la capacidad cognitiva, como por la base de conocimientos adquiridos y por la motivación de los alumnos que forman parte de ellas. La atención a la diversidad se ha convertido en un pilar en el diseño de la programación y las actividades de enseñanza-aprendizaje. La labor de los docentes consiste en crear un entorno de enseñanza adaptado a cada contexto y a los diferentes niveles de los estudiantes. Para ello, es importante que se

produzca un cambio significativo en el modelo de enseñanza actual y que el estudiante pase a ocupar el centro de la educación, como sujeto activo de su propio aprendizaje. Como apunta Bain (2007), “los estudiantes traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados”, lo que genera a los profesores la necesidad de adaptar su metodología y los procesos de enseñanza-aprendizaje a estos nuevos paradigmas educativos, buscando establecer una conexión con los alumnos y despertar en ellos la motivación hacia el aprendizaje. De esta forma, se adquieren las competencias específicas fundamentales nº 4 y 5.

Y a este respecto, ¿qué es lo que hace que una tarea resulte interesante para los estudiantes? Según Biggs (2005), la respuesta es sencilla y consiste en “hacer que su trabajo sea importante para ellos”, y a continuación, clasifica en cuatro categorías los factores motivacionales que hacen que una actividad resulte motivadora:

- Motivación extrínseca. Los alumnos tienen interés en realizar la tarea porque consideran que les aporta valor el resultado que van a conseguir, como puede ser la obtención de un refuerzo positivo o, al menos, evitar un refuerzo negativo.
- Motivación social. Se basa en “agradar a personas cuya opinión es importante” (Biggs, 2005), como pueden ser los padres, sus propios compañeros, etc.
- Motivación de logro. Es la base de la competitividad entre los estudiantes. Conlleva un alto rendimiento, pero no siempre logra un aprendizaje profundo en los estudiantes, pudiendo no activar niveles superiores de la Taxonomía SOLO.
- Motivación intrínseca. Es el factor motivacional más difícil de conseguir, ya que implica que la propia actividad despierta el interés de los estudiantes y, por ende, conduce generalmente a un aprendizaje profundo.

Por otro lado, también considero indispensable introducir la innovación educativa en la evaluación, para conseguir que realmente los objetivos, las actividades y el método de evaluación estén alineados. Aplicando pequeñas innovaciones también se consiguen adquirir las competencias transversales nº 2, 7, 8 y 10, relacionadas con el desarrollo del razonamiento, habilidades sociales y comunicativas, y el trabajo en equipo.

3.2.3. Propuesta teórica nº 3

La tercera propuesta teórica que defiendo se basa en enseñar a pensar, un objetivo que considero elemental en educación. Y es que la obtención de buenos resultados

académicos no implica necesariamente que los alumnos hayan llegado a razonar. Para conseguir que la educación y los propios docentes dejen atrás los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el pensamiento memorístico, y se centren en metodologías para enseñar a pensar a los estudiantes, es necesario que se produzca un cambio en la educación en la que los profesores son los grandes protagonistas.

Vuelvo a recoger una afirmación que tiene mucho sentido en el futuro de la educación y que defiende que “sólo se aprenden realmente a través de la experiencia” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999). Esta reflexión se hace cada día más relevante, ya que implica un desarrollo en el alumno, que es capaz de adquirir conocimiento en diferentes contextos y que trabaja en los niveles superiores del aprendizaje profundo. “Para que les vaya bien en el colegio, los chicos tienen que adquirir también conocimiento tácito” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999), lo que supone que deben aprender también a relacionarse, a organizar su tiempo y las tareas a realizar, a desarrollar hábitos de estudio y de trabajo, a aprender a tomar apuntes, y un largo etcétera. De esta forma, el docente estaría adquiriendo la competencia específica fundamental nº 2.

Una vez los alumnos aprendan a pensar y razonen los conocimientos que están adquiriendo, pueden trabajar todas las competencias necesarias para su desarrollar integral y aumentar su competitividad. “Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz” (Dewey, 1998), lo que implica que los estudiantes que realmente comprendan lo que están aprendiendo, podrán desarrollar un pensamiento eficaz que les permita llevar a cabo las tareas de una forma ágil y eficaz.

Además, también es importante destacar que “la persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos” (Dewey, 1998), algo que el sistema educativo y la sociedad actual nos han llevado a estigmatizar. El fracaso provoca rechazo y genera efectos muy negativos en las personas; sin embargo, se trata de una situación instructiva, de la que se puede aprender y que puede ayudarnos a mejorar. Es en este punto donde las personas que realmente han aprendido a pensar y a razonar son capaces de sacar la parte positiva y aprenden de sus errores. Con un buen razonamiento, docentes y alumnos serán capaces de adquirir todas las competencias transversales a las diferentes disciplinas para lograr, de este modo, un desarrollo integral.

Por último, vuelvo a recalcar la importancia de la evaluación, en este caso para conseguir que realmente los docentes consigan enseñar a pensar a los alumnos. Hasta el

momento, no se tenía en cuenta el modo en el que el alumno llegaba a la respuesta, sino solamente que se tratase de la respuesta correcta. Por eso, los estudiantes engullían conocimientos sin razonamiento y los “vomitaban” en los exámenes de tipo test o en otro tipo de pruebas escritas. Esto debe cambiar para que el cambio de paradigma educativo tenga realmente sentido y que los alumnos aprendan a pensar.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

4.1. Conclusiones

Vivimos en la Sociedad de la Información, donde la tecnología está revolucionando los procesos de enseñanza-aprendizaje y la innovación es una constante. La educación debe ser capaz de evolucionar al mismo ritmo para dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos. Por eso, resulta fundamental que como profesora del siglo XXI, domine las TIC y el entorno digital en el que se mueven los estudiantes, lo que me permitirá responder de manera adecuada a las necesidades de la sociedad actual y a las expectativas de los alumnos. Esta competencia digital es esencial en la actualidad, dado que los estudiantes se comunican a través del smartphone y de las redes sociales, y cada vez más personas reciben formación académica a través de plataformas online.

Ya es hora de que las nuevas generaciones de docentes dejemos atrás las metodologías más tradicionales que no se centraban en el estudiante, impulsando un nuevo modelo de educación cuyo objetivo principal sea conseguir la activación del alumno. Para ello, es necesario que los objetivos formativos estén alineados con las actividades de aprendizaje y con los métodos de evaluación diseñados, como explica la teoría del alineamiento constructivo.

Desde mi punto de vista, la competencia del saber hacer nos capacita para aprender a diseñar todas estas estrategias y metodologías, para mejorar nuestra comunicación, para analizar y reflexionar sobre las diversas situaciones que se nos pueden plantear y, por ende, para ser más eficaces en la resolución de conflictos.

Asimismo, considero que la competencia del ser es imprescindible para que un docente tenga éxito en el desempeño de su labor en el siglo XXI. Y es que, como he repetido a lo largo de este trabajo, tenemos que desarrollar la inteligencia emocional, que es el ingrediente fundamental de la competitividad y del éxito profesional. Esta competencia

emocional engloba la competencia personal, que ayuda al desarrollo del autoconocimiento y de la autoestima, del autocontrol, de la capacidad de adaptación y de la innovación, así como la competencia social, que permite el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales. Todas estas características y capacidades son vitales para el desarrollo integral de un docente competitivo y eficaz.

Tal y como he reflejado en los apartados anteriores, en el Máster en Profesorado he tenido la oportunidad de trabajar todas estas competencias, tanto desde el fundamento teórico como desde la práctica. En estos momentos, me considero capacitada para el desempeño docente, habiendo alcanzado el nivel 3 de la Taxonomía SOLO, dado que cuento con una clara visión del alumno como eje central de toda mi labor. Soy consciente de la importancia que tiene la activación del alumno y de que debo centrar toda mi atención en lo que hace y en conseguir que logre un aprendizaje significativo, con el que demuestre que es capaz de relacionar y reflexionar, generando nuevas ideas a partir de los conocimientos adquiridos.

Para conseguirlo, cuento con una competencia digital muy desarrollada, en gran parte consecuencia de mi trayectoria profesional como consultora de marketing digital, así como con altas capacidades sociales, con una fuerte motivación hacia la enseñanza, y con un pensamiento creativo en constante desarrollo, que también tiene que ver con mi faceta como diseñadora. Mantengo que la base de la creatividad es el conocimiento, y gracias al Máster cuento con una sólida base teórica, y un conocimiento tácito aún más importante, adquirido a través de los Practicum y de las dinámicas y actividades realizadas en el aula. Gracias a todos estos conocimientos que he ido adquiriendo a lo largo del curso, he podido desarrollar el pensamiento creativo en el ámbito educativo, lo que implica que el Máster ha contribuido a que formar una futura docente creativa y con un espíritu innovador.

4.2. Propuestas de futuro

A lo largo de mi paso por el Máster en Profesorado, he ido descubriendo diversas necesidades formativas en la sociedad actual, como la falta de comunicación entre profesores y alumnos, la falta de capacidad de adaptación del sistema educativo al progresivo avance de la sociedad o la falta implementación en las aulas de los entornos en los que se relacionan las nuevas generaciones (TIC, redes sociales, etcétera).

El problema de la comunicación entre profesores y alumnos es un tema recurrente en este trabajo, y que considero que se puede trabajar con resultados muy positivos a través del *coaching* educativo. La introducción de metodologías activas en el aula y de actividades que despierten la motivación de los alumnos es fundamental para conseguir captar su atención. Estas estrategias, unidas a una comunicación fluida, con *feedback* de los profesores, es la llave para acercarnos y conectar mejor con nuestros alumnos.

Por otra parte, considero que la falta de capacidad de adaptación a los nuevos contextos educativos se debe, en gran medida, al lento avance de los procesos burocráticos en educación y a la falta de estandarización de acciones innovadoras que algunos ponen en práctica y otros no. Es necesario crear un entorno digital en el que todos los miembros de la comunidad educativa puedan comunicarse sin mediadores y compartir sus conocimientos y avances en materia educativa.

A este respecto, me gustaría destacar que el Máster ha despertado en mí el espíritu emprendedor que tenía aletargado desde hace tiempo. La asignatura “El entorno productivo” ha contribuido en gran medida a ello, con el proyecto de creación de una Startup. Y es que desde mi especialidad en el área del marketing digital y del diseño gráfico, me gustaría poder contribuir a la mejora de la educación y aportar nuevas herramientas, algunas de las cuales ya se están empezando a utilizar en la actualidad.

Me gustaría lanzar un sitio web donde facilitar recursos didácticos, herramientas e ideas innovadoras para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En mi opinión, el conocimiento está para compartirlo, y es por ello que desarrollaría una plataforma de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, donde todos pudiesen aportar ideas y soluciones. Hasta el momento, no he detectado ninguna comunidad educativa en español con estas características y de fácil acceso. Se trataría de una plataforma pionera y daría respuesta a la necesidad de la sociedad actual de adaptarse con rapidez a los cambios de paradigmas que se van sucediendo.

Por último, considero que la innovación educativa permitirá a la educación adaptarse a los nuevos entornos digitales y paradigmas que vayan surgiendo. Desde mi punto de vista, el desarrollo del pensamiento lateral en los docentes es la clave para que puedan trabajar con metodologías más innovadoras en el aula, sin perder de vista a los alumnos como centro toda actividad. Creo firmemente que nuestra labor final como docentes es enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos y a desarrollarse en todos los ámbitos de su vida.

5. Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado de: <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/normativa-master-profesorado>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, vol.(1), pp. 1-10.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

De Bono, E. (1999). *El Pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Editorial Paidós.

De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Editorial Paidós.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Michavila F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol.(185), pp. 3-8. doi:10.3989/arbor.2009.extran1201.

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. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53751-53753Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.

Regader, B. (2016). *Psicología y Mente*. Consultado el 9 de junio de 2017, de:
<https://psicologiyamente.net>

Sternberg, R., y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. España: Aula XXI, Santillana.

Swartz, R., Costa, L., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Estados Unidos: Ediciones SM.

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, vol. (17), pp. 221-242. doi:10.5944/educxx1.17.1.1072.

