



**Universidad
Zaragoza**

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

Trabajo Fin de Máster

Especialidad de Administración, Comercio, Hostelería, Informática y Formación
y Orientación Laboral para Formación Profesional

**El proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque
competencial**

**The teaching-learning process from the competence
approach**

Autor

Javier Romero Piqueras

Director

Dr. Jesús Cuevas Salvador

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CURSO 2017/2018

Resumen

El presente trabajo consiste en una memoria del Máster en Profesorado de la Universidad Pública de Zaragoza durante el curso académico 2017-2018. Este documento se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la adquisición de las competencias específicas y transversales, como resultado de las experiencias vividas durante el curso, los periodos de Prácticum, las asignaturas y los trabajos realizados, de los cuales se destacan dos de ellos: la programación didáctica del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral y el proyecto de investigación e innovación docente “El Aprendizaje Basado en Proyectos a través del *Design Thinking* para Formación y Orientación Laboral”. Todo ello con el objetivo de justificar que dichas competencias son imprescindible para el ejercicio de la actividad docente, así como para que el futuro profesorado esté en disposición de afrontar los retos del siglo XXI.

Palabras clave: competencias específicas, competencias transversales, didáctica, innovación docente, metodologías activas, inteligencia emocional.

Abstract

The present work consists in a report of the Public University Of Zaragoza Master's Degree in Teacher Training during the academic year 2017-2018. This document focuses on the teaching-learning process across the specific and transversal competences acquisition as result of the experiences during the course, the Practicum periods, the subjects and the works completed, in particular: the teaching programming of Workplace Training and Guidance professional module and the research and innovation teaching project “Project-Based Learning through Design Thinking for Workplace Training and Guidance”. All of that with the aim of proving that these competences are essential for the practice of the teaching activity as well as for the future teachers to be able to face the challenges of the 21st century.

Key words: specific competences, transversal competences, didactics, teaching innovation, active methodologies, emotional intelligence.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. JUSTIFICACIÓN.....	4
2.1. Fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias.....	4
2.2. Competencias del Máster Universitario.....	7
2.3. Síntesis del trabajo nº 1 y justificación de su elección.....	10
2.4. Síntesis del trabajo nº 2 y justificación de su elección.....	11
3. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	13
3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas.....	13
3.1.1. Fundamentación teórica 1.1.....	15
3.1.2. Fundamentación teórica 1.2.....	20
3.1.3. Fundamentación teórica 2.1.....	22
3.1.4. Fundamentación teórica 2.2.....	24
3.2. Relación entre los dos trabajos y propuesta teórica.....	25
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	28
4.1. Conclusiones.....	28
4.2. Propuestas de futuro.....	30
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
5.1. Normativa.....	31
5.2. Bibliografía.....	32

1. INTRODUCCIÓN

Para llegar al punto en el que hoy nos encontramos, poniendo final al presente año académico, he realizado un largo y laborioso camino, siempre fructífero, con muchas y diferentes experiencias que, en parte, han originado mi visión de la sociedad, de la Educación y de la orientación de mis **futuros planes profesionales**.

Estudí la **Licenciatura de Economía** por la Universidad Pública de Zaragoza y nada más finalizar los estudios tuve la suerte de trabajar en una consultora aragonesa gracias a un contrato en prácticas de la propia universidad. Lo que iban a ser tres meses, se convirtió en un año, tras el cual decidí empezar un nuevo proyecto. Desde la carrera tenía en la cabeza la idea de experimentar una estancia en el extranjero, así que puse rumbo al norte de Inglaterra con el objetivo de viajar, aprender inglés y tener otras vivencias profesionales en un contexto laboral diferente, al mismo tiempo que conocía otra cultura, abría mi mente y superaba ciertas barreras que uno mismo se crea.

Si bien el año anterior provocó en mí un gran desarrollo profesional, la estancia en el extranjero fue un año vital en el que pude desarrollarme personalmente y madurar ciertas decisiones como la de realizar el **Máster en Profesorado**. De esta forma, a mediados del 2017 regresé a mi ciudad, Zaragoza, con la meta de trabajar hasta que en octubre comenzó este provechoso Máster que, con este trabajo, doy por finalizado.

Empecé a interesarme por la **docencia** durante los años universitarios, en los cuales impartía clases particulares. Desde siempre me ha reconfortado el poder ayudar a los demás y si bien nunca he tenido decidido que mi futuro pasaba por la enseñanza, siempre he tenido en la mente ampliar mi campo académico realizando este Máster. Así, con los propósitos iniciales de comenzar un nuevo reto personal, las ganas de aprender, la importancia para mí de la formación continua y la mira puesta en abrir otra puerta laboral más, me matriculé en estos estudios.

La elección de la especialidad de **Formación y Orientación Laboral** fue una apuesta por la **Formación Profesional** y mi convicción de que un módulo con las características de la Formación y Orientación Laboral no es solo importante en el contexto de la Formación Profesional, sino que debería estar presente en alguno de los

niveles de las ofertas formativas que tienen los jóvenes dentro del sistema educativo. Formación y Orientación Laboral es un módulo de interés general y gran utilidad que permite al alumnado adquirir las competencias necesarias para familiarizarse con las condiciones y situaciones en el entorno laboral y entender el marco legal en el que está encuadrado para que pueda desarrollar su carrera profesional en el sector del ciclo formativo cursado.

Durante los primeros meses del Máster, el interés y el aprendizaje de adentrarme en **campos académicos totalmente nuevos** para mí como la psicología evolutiva, la psicología social, la sociología de la educación o la didáctica y la organización escolar les ganó la partida a ciertos imprevistos organizativos que se fueron aconteciendo en el primer cuatrimestre.

El punto final del primer cuatrimestre fue, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en el curso académico debido principalmente a dos motivos: por un lado, el **Prácticum I** supuso una dosis extra de motivación para afrontar el segundo cuatrimestre, y por otro lado, considero que esas dos semanas de enero fueron el reencuentro con un centro educativo desde que yo mismo salí de uno tras finalizar bachillerato, antes de comenzar mi andadura en la universidad. Así, pude comprobar cómo, aunque la Educación no está en su mejor momento actualmente, las cosas han mejorado en estos años. Nunca hubiese pensado que iba a poder observar el funcionamiento de un centro, la forma de trabajar de su profesorado y de su alumnado, los cauces de participación internos y externos, sus documentos organizativos y su estructura desde el punto de vista de un docente, y no desde la mirada que, tradicionalmente, había tenido: la del alumno.

En la segunda parte del Máster, personalmente, se originó otro punto de inflexión, aún mayor que el del primer cuatrimestre. Éste fue los **Prácticum II y III**, con las que han sido mis primeras intervenciones en un aula, una experiencia muy motivante y enriquecedora. Ésta ha sido la gran prueba de fuego, la cual junto con mi trayectoria y experiencias vitales que han marcado mi particular manera de ver la sociedad han provocado que hoy pueda afirmar que se ha despertado en mí una vocación, la **Educación**, que en esencia la identifico con la cita de Paulo Freire (1971): *“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”*.

2. JUSTIFICACIÓN

Si bien definir el **currículo** es una tarea compleja, dada la cantidad de definiciones existentes, siendo numerosos los autores que intentan sistematizar definiciones de currículo en función del eje conceptual de los componentes que subyacen en la concepción de la enseñanza (Díaz, 2002), la **competencia** se ha convertido en un elemento clave del mismo debido al **nuevo paradigma** en el que nos encontramos: una sociedad del conocimiento, el cual es cada vez más complejo, siendo necesaria una formación integral que responda a la incertidumbre y a los retos del futuro (Cano, 2008).

2.1. Fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias

Según el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (**LOMCE**): “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). En este mismo artículo se expone que uno de los **componentes principales del currículo** es la competencia, la cual se define como “la capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre).

La LOMCE no ofrece una definición del todo precisa, y es que podemos considerar que la competencia es un **constructo**, el cual dispone de numerosas definiciones, puntos de vista y teorías de autores, como por ejemplo, Collis (2007) que la define como “la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente”.

En el diccionario de la Real Academia Española, se señala que competencia viene del **latín** *competentia*: “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, 2014, 23ª ed.).

Tradicionalmente, hemos relacionado la **aptitud** con la capacidad desempeñar correctamente un determinado trabajo, por lo que se viene asociando el concepto de competencia con el **ámbito profesional**. En esta línea, Denyer (2016) define las competencias como “la aptitud para realizar tareas” y Levy-Leboyer (1997) afirma que “las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado”.

Este enfoque de las competencias es ya habitual para el **planteamiento curricular de las titulaciones de la Formación Profesional**. De esta forma, en el artículo 7 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, se expone que: “Los elementos que definen el perfil profesional de cada enseñanza son los siguientes: a) La competencia general. Describe las funciones profesionales más significativas del perfil profesional. Tomará como referente el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas. En los cursos de especialización, la competencia general podrá estar referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. b) Las competencias profesionales, personales y sociales. Describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social. c) Las cualificaciones profesionales y, en su caso, las unidades de competencia cuando se refieran al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales” (RD 1147/2011, 29 de julio).

Por otra parte, el **Proyecto de Definición y Selección de Competencias** (2003), definió el concepto competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Rychen & Salganik, 2003).

La **Unión Europea** a través del Programa de trabajo Educación y Formación 2010, estableció un conjunto de **competencias clave** para la formación permanente como un marco de referencia europeo que garantiza una mayor flexibilidad de la mano

de obra para una mejor adaptación a la evolución constante del mundo. Estas competencias son: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales.

Las competencias anteriores se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, y son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006/962/CE, 18 de diciembre). Esas competencias se reflejan en el **Sistema Educativo Español**, tal y como son enumeradas y descritas en la 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.

En la actual **normativa curricular aragonesa**, estas competencias también se incluyen en el currículo de Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, las cuales están heredadas de los tres ámbitos clásicos derivados de las antiguas taxonomías educativas: **cognoscitivo, psicomotor y afectivo** (Bloom, 1956). El ámbito cognoscitivo engloba lo que el alumno o alumna conoce o comprende, el ámbito psicomotor se refiere a la aplicación práctica y operativa del conocimiento, y por último, el ámbito afectivo recoge las emociones y sentimientos ante determinadas situaciones o personas.

Una competencia hace referencia a lo que se espera que el alumnado adquiera a nivel de conocimiento teórico en un campo determinado y realice unos determinados procesos intelectuales (**saber**), involucre su cuerpo para aplicar de forma práctica el conocimiento (**saber hacer**), ser en relación a unos valores como forma de percibir y vivir (**saber ser y estar**), y por último, no podemos olvidar que en la actual sociedad cambiante es indispensable ser capaces de actualizar nuestros conocimientos a lo largo de la vida (**saber aprender**). Las competencias deben estructurarse sobre estos pilares, los cuales son los aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida, serán los pilares del conocimiento para una persona (Delors, 2008).

Siguiendo esta línea, Echeverría (2002), por su parte, denomina a las competencias **de forma diferenciada**, así, se refiere a las competencias técnicas, cuando exigen conocimientos de un determinado campo académico; a las competencias metodológicas, cuando hacen referencia a la aplicación; a las competencias participativas, cuando requieren de habilidades comunicativas y participación interpersonal; y, por último, a las competencias personales, relacionadas con valores y actitudes.

Se podría seguir citando autores debido a la existencia de múltiples definiciones de competencias, si bien me gustaría sintetizar todo lo anterior en la definición propuesta por **Casanova** (2012): “la competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida”.

Proponemos un **enfoque holístico** para el concepto de competencia, enfatizando en la importancia de la transversalidad y de la interdependencia de todos los ámbitos que la forman, con un carácter dinámico e integral para que se trabaje desde el resto de componentes del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) y desde la propia organización de los centros educativos, con sus normas y sus relaciones.

2.2. Competencias del Máster Universitario

Tal y como afirma Levy-Leboyer (1997), las competencias pueden **clasificarse** en específicas y genéricas (generales). Las primeras son propias de un trabajo determinado como puede ser la docencia, es decir, están compuestas por capacidades de varias o de toda una agrupación de profesiones o por capacidades apropiadas de una de ellas; y las segundas tienen un mayor nivel de transferencia de unas profesiones a otras. Esta misma clasificación es la utilizada en la **memoria del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artística y Deportivas por la Universidad Pública de Zaragoza**, el cual es objeto del presente trabajo.

Antes de proceder a numerar las competencias de este Máster, hay que indicar que en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se exponen las **competencias genéricas que corresponden a una formación de Máster Universitario**.

Respecto a las **competencias específicas** indicadas para este tipo de Máster, están definidas en la 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. Dichas competencias quedan recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1

Competencias de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Nota. Recuperado de: Orden ECI/3858/2007 (2007)

Todo lo anterior se traslada al Máster de la Universidad de Zaragoza, definiéndose en la Memoria del título, la cual ha sido verificada por ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), **15 competencias fundamentales: 5 competencias específicas**, tal y como se muestra en la Tabla 2 y **10 competencias transversales**, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 2

Competencias específicas del Máster en Profesorado

1. Contexto de la actividad docente: Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades. Esta competencia incluye las competencias 8, 9, 10 y 11 de las competencias señaladas en la Orden anterior.

2. Interacción y convivencia en el aula: Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. Esta competencia incluye las competencias 5 y 7 de las competencias señaladas en la Orden anterior.

3. Procesos de enseñanza-aprendizaje: 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. Esta competencia incluye la competencia 6 señalada en la Orden anterior.

4. Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades aprendizaje: Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta competencia incluye las competencias 1, 2, 3 y 4 de las competencias señaladas en la Orden anterior.

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. Esta competencia incluye la competencia 8 señalada en la Orden anterior.

Nota. Recuperado de: Memoria Máster en Profesorado de la Universidad Pública de Zaragoza (2009)

Tabla 3

Competencias transversales del Máster en Profesorado

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. Esta competencia genérica, se proyecta específicamente en la capacidad para el trabajo colaborativo en equipos de profesores, aspecto de particular importancia reseñado en el currículo aragonés.

Nota. Recuperado de: Memoria Máster en Profesorado de la Universidad Pública de Zaragoza (2009)

2.3. Síntesis del trabajo nº1 y justificación de su elección

El trabajo seleccionado de la asignatura Diseño curricular de Formación Profesional es la programación didáctica, cuyo título es **Programación didáctica del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral para el ciclo formativo de grado superior de Marketing y Publicidad.**

Dicha programación didáctica se elaboró a través de un **trabajo colaborativo** entre cinco personas y ha consistido en diseñar todos los apartados que deben aparecer en la programación de un módulo profesional: introducción e identificación del módulo profesional, objetivos y distribución, secuenciación y temporalización de los contenidos, materiales y recursos didácticos, la metodología didáctica general y actividades, el seguimiento del proceso de enseñanza y de la programación, y la evaluación y la programación de las unidades didácticas que conforman el módulo profesional.

Este trabajo es importante para cualquier futuro docente de Formación Profesional, siendo una de las pruebas a las que deberá enfrentarse en un proceso de oposición pero su mayor importancia radica en que es el instrumento principal para **planificar la actuación didáctica** del docente y, en último término, supone hacerse a uno mismo, como profesor, una serie de preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?.

Para el desempeño de la actividad docente es clave adquirir la suficiente práctica en la elaboración de programaciones didácticas de los distintos módulos de los ciclos formativos, así como programar adecuadamente en función de los distintos niveles de la Formación Profesional.

La elaboración de esta programación ha conllevado la consulta de una normativa variada, la revisión de los fundamentos de diseño curricular e instruccional, la organización y desarrollo de actividades de aprendizaje, y un trabajo en equipo a lo largo del cuatrimestre. Todo ello ha reportado una serie de beneficios al alumnado, desembocando en la adquisición de varias competencias específicas y transversales, las cuales se comentarán más adelante.

2.4. Síntesis del trabajo nº2 y justificación de su elección

El **proyecto de investigación e innovación “El Aprendizaje Basado en Proyectos a través del *Design Thinking* para Formación y Orientación Laboral”** se enmarca en la asignatura Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Formación y Orientación Laboral y ha consistido en diseñar una **propuesta de mejora** ante un problema detectado previamente en el aula para su posterior implementación durante el Prácticum III.

La innovación ha consistido en la introducción de la metodología activa de **Aprendizaje Basado en Proyectos** en la unidad didáctica de Orientación Laboral con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado de Formación y Orientación Laboral. Para planificar el proyecto de forma coherente y darle operatividad, así como para que el alumnado aprendiera de forma creativa a partir de lo que él mismo hacía a lo

largo del proceso, se utilizó el *Design Thinking*, el cual se ha demostrado como un eficaz enfoque para la innovación en numerosos ámbitos (Brown, 2009).

Este proyecto ha seguido los pasos de una investigación: la detección del problema y su justificación, el planteamiento de los objetivos y la fundamentación teórica tanto del problema como de la propuesta de mejora, la formulación de la hipótesis de trabajo, variables e indicadores, y por último, la aplicación de la innovación en el aula con su posterior evaluación y análisis e interpretación de los resultados.

El trabajo tiene una gran relevancia a lo largo del segundo cuatrimestre y del periodo del **Prácticum**. El alumnado utiliza y relaciona conocimientos de otras asignaturas del Máster así como adquiere varias competencias transversales como la automotivación, el aprendizaje autónomo y la capacidad de comunicar ideas y razonamientos, las cuales son fundamentales para el futuro profesional de cualquier docente. El aporte del presente proyecto va dirigido a que los futuros profesores y profesoras seamos capaces de analizar críticamente el desempeño de la docencia, así como identificar los problemas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de las propuestas docentes irán encaminados a proponer innovaciones dentro del contexto curricular de la especialidad.

La **creatividad** se considera un motor de la educación del futuro, todos somos seres creativos, tal vez hayamos perdido nuestra propia consciencia creadora, pero no por capacidad sino como resultado de modelos educativos caducos que no serán suficientes para el desarrollo de las sociedades futuras.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

La **taxonomía SOLO** (*Structure of Observed Learning Outcomes*) distingue cinco niveles en relación a los procesos cognitivos para el aprendizaje. A medida que los alumnos y alumnas aprenden, los resultados de su aprendizaje muestran fases similares de creciente complejidad estructural. De este modo, existe una primera fase cuantitativa del aprendizaje, a medida que aumenta la cantidad de detalles en la respuesta de los estudiantes, y una segunda fase cualitativa, a medida que los detalles se integran a un modelo estructural (Biggs, 2005).

En el primer punto de este apartado se tratará de fundamentar las competencias adquiridas a través de los dos trabajos seleccionados, tratando de justificar cómo se ha integrado el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando como alumno del Máster a los **niveles tres y cuatro de la taxonomía SOLO**. Por último, en el segundo punto, se definirá una nueva teoría a través de la relación entre los dos trabajos, es decir, se llegará al **nivel cinco de la taxonomía SOLO**.

3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas

En la Tabla 4, se muestran dos fundamentaciones (**fundamentación 1** y **fundamentación 2**) para el trabajo de la programación didáctica del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral, la primera de ellas trata de justificar la **competencia específica 4**, mientras que la segunda de ellas trata de justificar las **competencias transversales 3, 4, 8 y 10**.

En la Tabla 5, también se muestran otras dos fundamentaciones (**fundamentación 3** y **fundamentación 4**) para el trabajo del proyecto de evaluación e innovación docente e investigación educativa, la primera de ellas trata de justificar la **competencia específica 5**, mientras que la segunda de ellas trata de justificar las **competencias transversales 5, 6 y 7**.

Las siguientes dos tablas (Tabla 4 y Tabla 5), por lo tanto, resumen las **competencias adquiridas** a través de los dos trabajos seleccionados, así como su relación con las asignaturas del Máster y su fundamentación teórica y normativa.

Tabla 4

Fundamentaciones 1) y 2)

Trabajo	Nº Fundamentación	Competencia adquirida	Asignatura	Fundamentación teórica y normativa
Programación didáctica del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral	1)	<p>Específica (4) Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional · Diseño curricular de Formación Profesional · Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje · Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Formación y Orientación Laboral · Prácticum II 	<ul style="list-style-type: none"> · Normativa estatal y autonómica · Modelos de diseño instruccional: Bloom, Gagné, Bruner · Metodologías activas de aprendizaje: UNESCO, Fernández · Didáctica
	2)	<p>Transversal (3) Autoestima</p> <p>Transversal (4) Autocontrol</p> <p>Transversal (8) Capacidad para la empatía</p> <p>Transversal (10) Capacidad para trabajar cooperativamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Diseño curricular de Formación Profesional · Asignaturas con trabajos colaborativos · Ponencia “<i>Coaching</i> para todos” · Educación emocional en el profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> · Constructivismo social: Vygotsky · Sinéctica: Gordon · <i>Coaching</i>: Obiols, Whitmore · Inteligencia emocional: Teruel

Nota. Elaboración propia (2018)

Tabla 5

Fundamentaciones 3) y 4)

Trabajo	Nº Fundamentación	Competencia adquirida	Asignatura	Fundamentación teórica y normativa
Proyecto de evaluación e innovación docente e investigación	3)	Específica (5) Evaluación y mejora de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluación e innovación docente e investigación educativa · Prácticum III · Entorno productivo para Formación y Orientación Laboral 	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje por descubrimiento: Bruner · Aprendizaje significativo: Ausubel · Procesos de aprendizaje y evaluación formativa · <i>Design thinking</i>: Brown, Hernando
	4)	Transversal (5) Automotivación Transversal (6) Aprendizaje autónomo Transversal (7) Capacidad de comunicar ideas y razonamientos	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluación e innovación docente e investigación educativa · Habilidades comunicativas para profesores · Prácticum III 	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje por descubrimiento: Bruner · 3 pilares de la motivación: Pink · Inteligencias múltiples: Gardner

Nota. Elaboración propia (2018)

3.1.1. Fundamentación teórica 1.1

Durante el segundo cuatrimestre del Máster, se ha realizado en un grupo de cinco integrantes una programación didáctica del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral para el ciclo formativo de grado superior de Marketing y Publicidad.

Dicho trabajo ha sido fundamental para la adquisición de la **competencia específica (4) Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje**: planificar, diseñar y desarrollar el programa y las

actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia (Universidad de Zaragoza, 2009).

Esta competencia se analiza en **tres grandes bloques de subcompetencias**, los cuales se van a proceder a analizar y relacionar con aquellas asignaturas del Máster que han ayudado a la adquisición de dichas subcompetencias, y, por lo tanto, a la consecución de la competencia específica (4) anteriormente comentada.

Competencias relativas al diseño curricular:

Por un lado, a través de la asignatura **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional**, el alumnado del Máster adquiere la subcompetencia de **“adecuar el diseño curricular al contexto educativo”** (Universidad de Zaragoza, 2009), aproximándose a la normativa legal de la Formación Profesional y de las cualificaciones profesionales, tanto a nivel europeo como a nivel estatal y autonómico. Además, valora la evolución y exigencias del mercado laboral a través del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, y analiza los subsistemas existentes y la articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional. En la Tabla 6 se resume la normativa básica con la cual el alumnado se familiariza a través de esta asignatura.

Tabla 6

Normativa básica

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

ORDEN de 14 de abril de 2011, de los Departamentos de Economía, Hacienda y Empleo y de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece para Aragón el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación regulado por el Real Decreto 1224/2009.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Nota. Elaboración propia (2018)

Por otro lado, la asignatura **Diseño curricular de Formación Profesional**, es fundamental en la adquisición del resto de subcompetencias de este primer bloque, aunque también durante la asignatura **Prácticum II** se trabajaron la mayor parte de subcompetencias, no solo de este bloque sino también de todos los demás.

A través de la ORDEN de 29 de mayo de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón, se revisan los fundamentos epistemológicos del diseño curricular en los currículos de los ciclos formativos, trabajándose la subcompetencia de **“analizar los principios y procedimientos del diseño curricular a partir de sus diferentes modelos y teorías y, en particular, del diseño por competencias”** (Universidad de Zaragoza, 2009).

Además, el alumnado toma los diseños curriculares como referente para elaborar las programaciones didácticas de los distintos módulos de los ciclos formativos, siendo capaz de **“identificar, reconocer y aplicar las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje”** (Universidad de Zaragoza, 2009).

Mediante el diseño de formatos de aseguramiento de la calidad, el alumnado es competente para **“evaluar la calidad de diferentes casos de diseños curriculares en las materias propias de la especialidad en función de modelos y teorías diversas y de su adecuación al contexto educativo”** (Universidad de Zaragoza, 2009).

Por último, si bien con la elaboración grupal de la programación didáctica, el alumnado es más competente en todas las subcompetencias anteriormente citadas, se realiza una mayor profundización en: **“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”** y **“analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos en el diseño curricular de la asignatura, y el estado de la cuestión propio de la disciplina científica”** (Universidad de Zaragoza, 2009).

Competencias relativas al diseño instruccional:

Este bloque de subcompetencias se relaciona con la asignatura del primer cuatrimestre **Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje**, con la cual el alumnado analiza las diversas teorías y **modelos más relevantes relacionados con el diseño instruccional** como los modelos conductuales, los de procesamiento de la información, los personales y los sociales.

En los modelos conductuales destaca el aprendizaje para el dominio o *learning for mastery* (Bloom, 1968). Respecto a los modelos de procesamiento de la información, además de la teoría del aprendizaje de Robert Gagné, cabe destacar la formación de conceptos básicos, que se basa en la búsqueda y la enumeración de los atributos que pueden emplearse para distinguir los ejemplares de los no ejemplares en las diversas categorías, es decir, el estudiante debe decidir sobre qué base construirá categorías (Bruner, 1967). Y por último, durante la asignatura se revisaron los modelos personales y sociales, los cuales consisten en favorecer en el estudiante el desarrollo de la salud mental y emocional a través del desarrollo de la autoconfianza y un sentido realista del yo, así como generar una conducta integradora y democrática enalteciendo la vida personal y social.

A través de estos modelos de diseño instruccional y las **principales metodologías activas de aprendizaje** (talleres, aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas o método del caso) que se trabajan en la asignatura, el alumnado adquiere la competencia de **“analizar los criterios para el diseño de buenas actividades de aprendizaje y**

sistemas de evaluación, en función de las teorías y modelos más aceptados y los principios de las diferentes metodologías de aprendizaje y, en particular, aquellas relacionadas con el aprendizaje de competencias” (Universidad de Zaragoza, 2009).

En la línea del informe mundial sobre la Educación de UNESCO (1998), que señala que los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa y ofrecen una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo, en la asignatura se trabaja la subcompetencia **“valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo a las metodologías activas y colaborativas. Evaluar los criterios de utilización más adecuados en función de las materias, los objetivos de aprendizaje y los diferentes contextos”** (Universidad de Zaragoza, 2009) a través de la reflexión del modo de entender los roles del alumnado y del profesorado en el actual escenario educativo, en el cual se comprende que el principal fin de la Educación no es la transmisión de los contenidos académicos, sino que hemos de pasar de la información al conocimiento. En este sentido, en la actual **sociedad de la información**, las **TICs** se constituyen como un recurso cercano y fundamental en la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2016).

Competencias relativas a la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje:

Este grupo de subcompetencias se trabaja en la asignatura **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Formación y Orientación Laboral**, la cual está estrechamente relacionada con el trabajo escogido en este apartado y con el Prácticum II.

En esta asignatura, se han revisado los conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Formación y Orientación Laboral, la utilización de metodologías activas y la importancia de la evaluación, dando lugar a la adquisición de la subcompetencia **“analizar las claves de un buen entorno de aprendizaje y evaluar casos prácticos a partir de los principios de accesibilidad y variedad de las modalidades de información”** (Universidad de Zaragoza, 2009).

A través del diseño de los principales tipos de actividades de aprendizaje (introducción-motivación, conocimientos previos, desarrollo y aprendizaje, síntesis-resumen, consolidación, ampliación y refuerzo o evaluación) y de una unidad didáctica, en esta asignatura y en el **Prácticum II**, siguiendo los principios y criterios que se establecieron previamente en la asignatura Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje, se adquieren las subcompetencias de “**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**” y “**preparar entornos de aprendizaje adecuados en las materias específicas y organizar y gestionar las actividades diseñadas siguiendo los criterios de calidad establecidos**” (Universidad de Zaragoza, 2009).

3.1.2. Fundamentación teórica 1.2

El **constructivismo social** de Vygotsky se basa en la idea de que el contexto social proporciona al alumnado la oportunidad de alcanzar un mayor aprendizaje al que pudiera darse en ausencia de ese contexto. Esto es debido a que el aprendizaje ocurre en la zona en la que el alumno o alumna realiza una actividad con la ayuda de otros estudiantes (Vygotsky, 1979). Vygotsky denomina a esa zona “la zona de desarrollo próximo”, definiéndola como aquella en la que el estudiante no es capaz de realizar una actividad por sí mismo, es decir, necesita de la ayuda de otra persona más competente.

Si bien el trabajo de la programación didáctica se podría haber realizado de forma individual para adquirir la competencia específica (4), considero que, al realizarlo de forma colaborativa, el aprendizaje ha sido más global, permitiéndome adquirir no solo las subcompetencias anteriormente citadas, sino también varias de las **competencias transversales** del Máster.

La confección de este trabajo a lo largo del segundo cuatrimestre de **forma colaborativa** junto con cuatro compañeras de perfiles, algunos muy diferentes al mío, ha provocado que entre los integrantes del equipo se comparta información, percepciones y opiniones muy diversas. Lo anterior, a priori, podía haber sido un gran

obstáculo para el desarrollo de la programación, pero generó en mí un mayor autocontrol y una mejora de mi autoestima, adquiriendo la **competencia transversal (3) Autoestima** y la **competencia transversal (4) Autocontrol** (Universidad de Zaragoza, 2009).

Es importante destacar que estas dos competencias transversales así como la **competencia transversal (10) Capacidad para trabajar cooperativamente**, han sido especialmente abordadas a lo largo de los numerosos trabajos colaborativos que se han realizado desde el principio del Máster, y que si bien el **trabajo colaborativo** es complicado y tiene sus limitaciones cuando nos referimos a estos niveles formativos de educación superior, es una competencia fundamental, tal y como se reseña en la memoria del Máster (Universidad de Zaragoza, 2009), ya que, en mi opinión, la colaboración docente es un factor clave en la formación continua del profesorado y en la mejora continua e innovación de la enseñanza.

Las discrepancias que han podido surgir en la elaboración de la programación didáctica han sido abordados trabajando la **empatía** hacia el resto de integrantes del equipo, ya que, tal y como afirma Gordon (1963): “la empatía junto con la creatividad y las relaciones sociales mejoran la capacidad del individuo para la resolución de problemas, generándose un ambiente de confianza, cooperación e igualdad”. El **modelo de enseñanza sinéctico** se basa en la importancia de los elementos emocionales, siendo el componente emocional más importante que el componente intelectual para incrementar las posibilidades de éxito en la solución de los problemas (Gordon, 1963).

Además, para la adquisición de la **competencia transversal (8) Capacidad para la empatía** (Universidad de Zaragoza, 2009), a parte del trabajo colaborativo en la programación didáctica y en el resto de trabajos colaborativos, también ha sido fundamental una primera aproximación al **coaching educativo** a través de la ponencia “*Coaching* para todos” de Meritxell Obiols, una de las actividades programadas dentro de la asignatura **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Formación y Orientación Laboral**.

Tal y como nos comunicó Obiols (2018): “personas diferentes exigen formas de relación diferentes”, y es aquí donde la capacidad para la empatía cobra especial

relevancia. En esta línea, Whitmore (2003) afirma que “el coaching es una manera distinta de ver a las personas, mucho más optimista de lo que estamos acostumbrados y que da lugar a una manera distinta de relacionarse”.

Por último, destacar que la capacidad para la empatía junto con otras cualidades emocionales como la asertividad, la capacidad de adaptación, el conocimiento de uno mismo o el autocontrol, del cual ya se ha hablado -competencia transversal (4)-, fueron trabajadas también a lo largo del primer cuatrimestre en la asignatura **Educación emocional en el profesorado**.

Es fundamental que los futuros docente, entre los cuales me incluyo, interioricen un modelo de educación en la empatía, y en general en la **inteligencia emocional**, y tal y como afirma Teruel (2000): “el profesorado debe adquirir pautas y estrategias para su aprendizaje, de forma que pueda ser desarrollado en el aula y sirva efectivamente para la resolución de los conflictos emocionales que allí se desarrollan”.

3.1.3. Fundamentación teórica 2.1

Aunque este apartado se centra en la adquisición de la **competencia específica fundamental (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 (Universidad de Zaragoza, 2009), el proyecto de evaluación e innovación docente e investigación educativa, en el que se incluye el Prácticum III es el trabajo del Máster que, en mi opinión, abarca un mayor número de competencias.

Si bien nos centramos en la competencia específica (5), con este proyecto y su **aplicación en el Prácticum III**, el alumnado del Máster debe utilizar otras competencias específicas como la competencia específica (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, y la competencia específica (4) Planificar, diseñar, organizar y

desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia (Universidad de Zaragoza, 2009).

El proyecto de evaluación e innovación docente e investigación educativa se enmarca dentro de la asignatura **Evaluación e innovación docente e investigación educativa**. Si bien esta asignatura se podía haber enfocado desde un punto de vista en el que el alumnado del Máster vaya aprendiendo en clase los pasos en el diseño de una investigación a través de la información que le es proporcionada por el docente para su posterior reproducción literal en un examen. La elaboración de manera individual a partir de la identificación por parte del estudiante de un problema relativo a la enseñanza y aprendizaje, en mi caso de la especialidad de Formación y Orientación Laboral, ha generado un **aprendizaje significativo por descubrimiento** que ha derivado en la adquisición de las subcompetencias que conforman la competencia específica (5).

Bruner (1966) plantea el **aprendizaje por descubrimiento** para alcanzar un aprendizaje significativo, siendo un método que implica al alumnado involucrarse de manera activa, tal y como hemos hecho progresivamente a lo largo de nuestra investigación educativa, y construir su propio aprendizaje, tal y como hemos realizado, descubriendo las relaciones entre los conceptos que se habían asimilado en otras asignaturas durante el Máster y construyendo proposiciones y generando resultados a partir de la aplicación de la innovación planteada en el Prácticum III.

Además, según Ausubel (2002), “el **aprendizaje significativo** se da cuando el estudiante es capaz de relacionar la materia nueva con los conocimientos previos existentes en su estructura cognitiva”, lo cual se ha dado en mi caso, ya que durante la carrera me especialicé en métodos cuantitativos y técnicas de investigación, por lo que en parte, antes de empezar el proyecto, ya estaba familiarizado con los pasos de una investigación.

Lo anterior junto con lo aprendido en otras asignaturas del Máster a nivel normativo, los principios y teorías más relevantes sobre los procesos de aprendizaje y la evaluación, sobre todo formativa, me ha llevado a un aprendizaje significativo y a la adquisición de la subcompetencia “**reconocer y aplicar metodologías y técnicas**

básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación” (Universidad de Zaragoza, 2009).

Respecto a la consecución de las subcompetencias **“identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la materia y área curricular y plantear alternativas y soluciones”** e **“identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular”** (Universidad de Zaragoza, 2009), la competencia transversal (8) Capacidad para la empatía a través de la aproximación del *Design Thinking*, métodos y herramientas utilizados por los diseñadores para afrontar proyectos, en la asignatura **Entorno productivo de Formación y Orientación Laboral** ha sido relevante.

El *Design Thinking* se ha demostrado como un eficaz enfoque para la innovación en numerosos organismos públicos o privados (Brown, 2009). Este enfoque se puede aplicar a cualquier ámbito y, respecto a la Educación, el *Design Thinking* nos permite empatizar con el alumnado, organizar estrategias metodológicas e introducirlas en el aula de forma coherente y creativa (Hernando, 2015)

3.1.4. Fundamentación teórica 2.2

Bruner (1966) considera que los estudiantes deben aprender durante una exploración motivada por la **curiosidad**. Dicha curiosidad por la investigación de la innovación planteada en el proyecto ha desembocado en la **competencia transversal (5) Automotivación**.

Si la experiencia de aprendizaje permite al alumnado motivarse a sí mismo, se genera una sensación de **autonomía** que produce un efecto muy positivo en el rendimiento, siendo este principio de autonomía uno de los **tres pilares de la motivación** (Pink, 2010). Así, a lo largo del proyecto de innovación, la autonomía en mi aprendizaje, es decir, el deseo de dirigirme a mí mismo y de hacer una contribución a la investigación docente, ha provocado la adquisición de la **competencia transversal (6) Aprendizaje autónomo**.

Por último, la **competencia transversal (7) Capacidad de comunicar ideas y razonamientos** es fundamental en la labor de un profesor del siglo XXI. Dicha competencia ha sido trabajada en la asignatura del segundo cuatrimestre **Habilidades comunicativas para profesores** y su puesta en escena durante el **Prácticum III**.

La importancia de esta competencia se extrae, por ejemplo, de la **teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner**, ya que antes el talento y la inteligencia se medían por el IQ, el cual era determinante, pero estamos ante un nuevo paradigma: todos somos diferentes, no hay dos personas iguales por lo que es necesario una **educación personalizada** en la que los docentes se conviertan en guías de un aprendizaje a lo largo de la vida y sean capaces de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de público (Gardner, 2016).

3.2. Relación entre los dos trabajos y propuesta teórica

Según la taxonomía SOLO, el estudiante alcanza el nivel cinco, es decir el nivel más elevado de aprendizaje en el que se produce un entendimiento profundo, cuando tiene la capacidad de **generar nuevas hipótesis** y teorizarlas para que luego puedan ser analizadas (Biggs, 2005). De esta forma, en este apartado se va a tratar de justificar que se ha llegado al nivel cinco, formulando una propuesta teórica basada en la relación entre los dos trabajos analizados en el punto anterior, tal y como se refleja en la Tabla 7.

Tabla 7

Relación entre los dos trabajos y propuesta teórica

Propuesta teórica	Fundamentación teórica	Competencias que pueden adquirirse
Programación didáctica por proyectos	<ul style="list-style-type: none"> · ABP: Hernando, Latasa, Lozano · Constructivismo: Piaget, Vygotsky · Expectativas del alumnado: Viñas · Inteligencias múltiples: Gardner · Taxonomía SOLO: Biggs 	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad para trabajar cooperativamente · Autoestima · Automotivación · Autocontrol · Aprendizaje autónomo

Nota. Elaboración propia (2018)

Enseñar las **competencias del siglo XXI** representa un gran reto para los profesores y profesoras del sistema educativo, y tal y como dice Hernando (2015): “una enseñanza basada únicamente en la transmisión de información no es una educación para el siglo XXI”.

Por un lado, a lo largo del Máster en Profesorado se ha reafirmado la idea de la importancia de cumplir con la normativa siendo muy importante que el profesorado conozca el **plexo normativo**. Como docentes debemos responder a las exigencias de la ley y, en especial, del **currículo**, con el objetivo de planificar adecuadamente las tareas y maximizar el proceso de aprendizaje del alumnado, y es aquí donde la **programación didáctica** cobra una gran relevancia, ya que tiene una relación directa con la normativa y el currículo oficial, siendo un elemento imprescindible para la planificación y de suma importancia para la sociedad actual, tal y como se recoge, por ejemplo, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En la Formación Profesional tendríamos que ir al Real Decreto correspondiente de cada ciclo formativo.

Por otro lado, la metodología activa de **Aprendizaje Basado en Proyectos** o *Project-based learning*, a partir de ahora ABP, se ha consolidado como la mejor herramienta del siglo XXI para la adquisición de competencias siendo una **garantía didáctica** para un eficaz desarrollo de las competencias (Hernando, 2015). El ABP es una de las metodologías más utilizadas por el profesorado y que mejores resultados aportan (Latasa & Lozano, 2012). Esta metodología está sustentada sobre el **constructivismo de Piaget y Vygotsky**, el cual sugiere que el alumnado debe tener un **rol activo** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, construyendo su propio conocimiento (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

Si bien las programaciones didácticas son el instrumento fundamental de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, no deberían estar encaminadas a responder a las demandas legislativas, sino a las **necesidades de los alumnos y de las alumnas**, siguiendo la línea de las teorías constructivistas, las cuales ponen el foco de actuación en el alumnado. Consideramos que la programación es importante pero está anclada en un sistema educativo obsoleto, tal y como decía César Bona en uno de los vídeos proyectados durante el Máster: “*debemos dejar las programaciones a un lado y*

ponernos a escuchar”. Tenemos que programar teniendo siempre en cuenta que el alumnado adquiriera una serie de competencias fundamentales para su **desarrollo personal integral y profesional futuro** y qué mejor para adquirirlas que aprender divirtiéndose, un trato igualitario y trabajar en grupo y por proyectos, características que ellos mismos destacan de lo que sería una buena labor docente (Viñas, 2017).

Siendo numerosos los beneficios del ABP para la adquisición de competencias, la transcendencia y relevancia de las mismas para el desarrollo integral de la persona en la actual sociedad en la que vivimos y la importancia del significado de la programación didáctica en cualquier contexto y nivel educativo, ¿Por qué no unir ambos conceptos?, ¿Es posible una programación didáctica por proyectos?, ¿Es una buena vía para la adquisición de competencias?

Gardner (2016) afirma que “cada alumno y alumna es diferente y distingue entre diferentes inteligencias”. Su teoría ha contribuido a corregir la tendencia del sistema educativo y las competencias son inteligencias en acción dentro de un contexto social determinado como puede ser la acción comunicativa, el saber aprender, el uso de las tecnologías de la información y comunicación o el trabajo en equipo. Si **cada alumno y alumna es diferente**, ¿Por qué no participa en la elaboración de la programación de la asignatura/módulo pudiendo dividir por fases un proyecto? Esto respondería al criterio de flexibilización de una programación didáctica y nos podríamos acercar a una **personalización de la Educación** que forme seres íntegros.

Programando por proyectos se podría romper con la compartición de la enseñanza tradicional por unidades didácticas, en la que se carece de hilo conductor o conexión entre las actividades, por lo que no hay una relación para el alumnado, impidiendo llegar a éste a los niveles más elevados de la taxonomía SOLO. Con una programación didáctica de este tipo se podrían desarrollar competencias como la capacidad para **trabajar cooperativamente**, el desarrollo de la **autoestima** y de la **automotivación**, la capacidad para el **autocontrol** o la capacidad de **aprendizaje autónomo**, las cuales figuran como competencias transversales del Máster en Profesorado.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

4.1. Conclusiones

El **profesorado del siglo XXI**, de alguna manera, es la extensión del ciudadano responsable y aspiracional que requieren los nuevos retos de las sociedades venideras. Un ciudadano, un docente, **creativo, flexible, orientado al alumnado y a la personalización de la enseñanza**, con la apertura necesaria para adaptarse a los cambios tecnológicos que se irán sucediendo y que previsiblemente sean, cada vez, más disruptivos.

Una persona que entienda la relevancia de ser un actor partícipe de un mundo global que presentará al alumnado, como algo de lo que deben ser parte, fomentando su autonomía, su visión holística y acompañándolo en un viaje en el que se sienta protagonista. El profesorado del siglo XXI, es un profesional preocupado por el propio **avance de la ciencia de la enseñanza, abierto a compartir el conocimiento y a progresar** siendo partícipe de foros, congresos y de toda la comunidad educativa, lo que le ayudará en el desarrollo de su carrera y persona.

Todo lo acontecido en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, mis compañeros y compañeras y especialmente el profesorado, me han permitido involucrarme activamente en el proceso de aprendizaje y despertar en mí total interés, **motivación** y sentimiento por seguir un camino que me lleva a ser un “profesor del siglo XXI”. Mi “saber ser” y mi “saber estar” se han transformado gracias a estos estudios, pero tal vez lo más relevante, es la llama que se ha encendido para querer seguir trabajando. En un sentido figurativo un nuevo yo está emergiendo.

El cambio de mi “saber ser”, me ha aportado una imagen más consciente de mis convicciones, responsabilidades, decisiones y frustraciones. El significado de la responsabilidad, ha crecido con una **visión más crítica** como persona y ciudadano, un concepto que ahora veo necesario incorporar a mi dimensión ético-profesional.

Puedo afirmar con total seguridad, que siento una alineación total con el enfoque de la **educación integral** y su inseparable relación con el **proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias**. El respeto a los ritmos de aprendizaje del alumnado y a sus habilidades particulares, para construir su propio “saber ser”, en aras de proporcionar una preparación para la vida más amplia que la específica y particular del aula.

Aprender a **encajar las críticas** de mis compañeros y compañeras y del profesorado, convirtiendo las opiniones de los demás en una retroalimentación positiva, que debo agradecer, me ha ayudado a conocerme mejor en muchos aspectos. La propia reflexión personal, sumada a las críticas externas, son fuente de autoevaluación y por ende, de mejora del docente que humildemente, aspiro a ser, un buen “profesor del siglo XXI”. Un **profesor centrado en el alumnado**, que aprenda del mismo y de la relación diaria, **innovador** y con la flexibilidad que requiere la personalización de la Educación.

Mi bagaje personal del “saber estar”, ahora, solo puedo entenderlo dirigido por una equilibrada **inteligencia emocional**. Las **habilidades sociales y comunicativas** balanceadas, con una inteligencia emocional adecuada, las considero claves y fundamentales para un desarrollo presente y futuro fructífero. La inteligencia emocional debe gobernar mi trabajo en equipo a pequeña escala en el aula, en una escala mayor con mis futuros compañeros, profesores y en una escala aún mayor con el resto de la comunidad educativa. Este “saber estar” permitirá hacer frente a cualquier conflicto, transformándolo en una oportunidad de crecimiento, mejora y tal vez innovación, sumando pareceres y puntos de vista. La **visión del conflicto como oportunidad**, puede ser una de las bases para una convivencia más rica, plural y democrática.

Quiero dar gracias al Máster, a su profesorado, compañeros y compañeras y personas que en este proceso me han ayudado, destacando de manera especial la experiencia de los Prácticums en el **CPIFP Los Enlaces**, por acercarme el contexto real del aula y del alumnado, brindándome una motivación enorme para seguir en este camino.

4.2. Propuestas de futuro

Para reflejar mis sensaciones una vez finalizado este Máster citaré la frase de Sócrates: “*yo solo sé que no sé nada*”. Como se desprende de mis conclusiones este curso me ha permitido adquirir **grandes aprendizajes**, pero sobre todas las cosas, me ha abierto un **mundo rico, amplio e infinito** y la **motivación** para recorrerlo.

Mi formación previa, el antiguo plan de la Licenciatura de Economía, dista en gran medida, del proceso de enseñanza-aprendizaje de este Máster. Por primera vez me he enfrentado a un **trabajo de corte academicista**, a la búsqueda de referencias y de trabajos previos que sustenten mis desarrollos. La **competencia investigadora** que ha puesto encima de la mesa este Máster, me ha hecho ver la importancia de aprender de los mejores y de su camino andado. Se ha abierto un mundo de investigación del que me interesa especialmente: la **creatividad e innovación docente como palanca de mejora**, la **inteligencia emocional** y el **coaching educativo**, y las **metodologías activas**, de las que destaco el aprendizaje basado en proyectos.

Por otro lado, ha surgido en mí una fuerte inquietud por el **emprendimiento**, construir proyectos propios o compartidos, es algo posible y emocionante. El emprendimiento será un indicador del desarrollo de un país, que va tomando cada vez más relevancia. A su vez, mi idea de emprendimiento encaja con los aspectos antes comentados y que considero las vías de mi **formación a lo largo de la vida**. Dichas vías de aprendizaje pueden ser ampliadas con conocimientos transversales que aportan las propias experiencias vitales, los viajes, las relaciones personales y una actitud observadora, libre, abierta y empática del mundo. Todo ello, además de ser un objetivo personal a largo plazo se ha de materializar en mi **apuesta personal por la Formación Profesional** y por la especialidad **de Formación y Orientación Laboral**.

Me gustaría dar por finalizada la presente memoria con la frase que me dijo una de las profesoras de Formación y Orientación Laboral por retos en el último día del **Prácticum**, la cual espero tener presente en el largo camino que tengo por delante: “*Ya eres profesor, no dejes escapar nunca esa energía y esas ganas. Bienvenido Javier a la mejor profesión del mundo*”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Normativa

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 de diciembre, pp. 18. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

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, nº 312, 2007, 29 de diciembre de 2007, pp. 3 a 4. Recuperado el 2 de junio de 2018, de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, nº 260, 2007, 30 de octubre de 2007, pp. 23 a 24. Recuperado el 2 de junio de 2018, de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, nº 182, 2011, 30 de julio, pp. 3 a 4. Recuperado el 27 de mayo de 2018, de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13118-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 de enero de 2015. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de: <https://boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, nº 962, 2006, 30 de diciembre, pp. 13. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de: http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf

5.2. Bibliografía

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.

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

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Publications.

Brown, T. (2009). *Change by Design*. United States: HarperCollins Publishers.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & George, A. (1967). *A Study of Thinking*. New York: Science Editions.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), pp. 1-16. Recuperado el 10 de mayo de 2018, de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>

Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

- Collins, B. (2007). *Perspectivas de disseny a l'educatió per competencies*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado por CIDUI, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la Educación: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*, 20(1), pp. 7-43. Recuperado el 1 de junio de 2018, de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411/93521>
- Fernández, D. V. (2016). *Cuerpo de Maestros. Educación Primaria. Temario. Vol. I*. Madrid: CEP.
- Freire, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gordon, W. J. (1963). *Sinéctica: el desarrollo de la capacidad creadora*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Editorial Fundación Telefónica, Madrid, España, 10.

- Latasa, I., Lozano, P., & Ocerinjauregi, N. (2012). Aprendizaje basado en problemas en currículos tradicionales: Beneficios e inconvenientes. *Formación universitaria*, 5(5), pp. 15-26. Recuperado el 17 de junio de 2018, de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071850062012000500003&script=sci_arttext
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Melero, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (38), pp. 141-152. Recuperado el 11 de junio de 2018, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Obiols, M. (2018). *Coloquio Coaching para todos, Zaragoza, marzo 2018*. Zaragoza: Universidad Pública de Zaragoza.
- Pink, D.H. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Grupo Planeta (GBS).
- Real Academia Española. (2014). Competencia. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 20 de mayo de 2018, de: <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. DeSeCo. Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- UNESCO. (1998). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías en Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana.
- Universidad Pública de Zaragoza. (2009). Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Universidad Pública de Zaragoza. Recuperado el 10 de mayo de 2018, de: https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/1733247/mod_resource/content/2/MemoriaMasterSecundariaAneca.pdf

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Whitmore, J., & Villegas, F. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.