

Trabajo Fin de Máster

**Máster en profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional
y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas**

Especialidad: Dibujo y Artes Plásticas

Curso 2011-2012

Autora: Virginia de Arriba Cuartero

Director: Carlos Foradada Baldellou



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**



**Universidad
Zaragoza**

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	6
1.1.1. La profesión docente. Principales corrientes, nuevos retos	6
1.1.2. El docente en secundaria	7
1.3. La enseñanza de arte	8
1.4. Experiencia en el centro educativo	9
2. Selección de proyectos. Justificaciones	11
2.1. Unidad didáctica	11
2.2. Proyecto de innovación	12
2.3. Puesta en práctica de las actividades	12
3. Proyectos seleccionados. Reflexión crítica	13
3.1. Similitudes entre los dos proyectos	13
3.2. Diferencias entre los dos proyectos	13
3.3. Unidad didáctica	14
3.3.1. El diseño de actividades didácticas	14
3.3.2. Descripción de la unidad didáctica	14
3.4. Proyecto de innovación	15
3.4.1. Características de una buena innovación	15
3.4.2. Descripción del proyecto	16
3.5. Reflexión crítica desde las competencias del Máster	17
3.5.1. Formación genérica	17
1) El contexto de la actividad docente	18
2) Interacción y convivencia en el aula	18
3) El proceso de aprendizaje	19
3.5.2. Formación específica en enseñanza de dibujo y artes plásticas	20
1) Diseño curricular en la especialidad	20
2) Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad	22
3) Evaluación, innovación e investigación en la especialidad	23
3.5.3. Relación de los proyectos con el prácticum	24
3.6. Evaluación de los proyectos	25
3.6.1. Aspectos a evaluar	25
3.6.2. Diseño de la evaluación	26
3.6.3. Evaluación de los resultados. Sujetos de evaluación	26
1) Autoevaluación	26
2) Evaluación por parte de colegas	27
3) Evaluación por parte de los alumnos	27
4. Conclusiones y propuestas de futuro	29
4.1. Aportaciones de los proyectos	29
4.2. Hacia la profesión docente	29
4.2.1. La situación de la enseñanza	29
4.2.2. La formación permanente	30

4.3. Valoración de mi trayectoria en el máster	30
4.3.1 Actuación en las prácticas	30
4.4. Reflexiones en torno al máster	31
4.4.1. Valoraciones positivas	32
4.4.2. Algunas objeciones y propuestas de futuro	32
5. Bibliografía	33
Webgrafía	34
Normativa legislativa de referencia	35

1. Introducción

En el siguiente Trabajo Final de Máster aportamos una reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje y la práctica docente, a partir de la experiencia adquirida a lo largo del Máster de Profesorado, en su opción de Dibujo y Artes Plásticas. Para ello, analizaremos las actividades más relevantes del curso y su adecuación a la salida profesional del máster, lo que servirá como autoevaluación de mi propia actuación.

Este máster, ofertado por la Universidad de Zaragoza, se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, con el objetivo de formar a los profesores de educación secundaria, en función de las especialidades de su itinerario curricular.

Me encuentro realizando el actual máster por varias razones. En primer lugar, como licenciada en Bellas Artes me interesa la educación artística u otras materias relacionadas con su ámbito, en especial en las primeras fases de la educación secundaria, donde todavía es obligatoria, pues en mi opinión pueden aportar mucho al desarrollo integral de la persona. Pero también me considero una persona con vocación para la enseñanza, una actividad que constituye una importante labor social. La profesión docente, si bien puede proporcionarme estabilidad, también implica varios retos que debo asumir. No es una tarea fácil pero sí motivadora y admirable. En este sentido, he podido constatar que se habían efectuado progresos en mi aprendizaje durante la realización de las prácticas, que detallaré en el punto 1.4.

Una vez finalizado el máster, puedo y debo estar capacitada para integrarme en la profesión docente, sabiendo planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las materias de mi especialidad.

Asimismo, seré competente en la evaluación, innovación e investigación sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua. Sólo habré logrado esto tras un aprendizaje reflexivo, crítico y fundamentado en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje.

Este trabajo constituye una memoria de este máster, centrándose en dos actividades que a nuestro juicio han sido claves en su desarrollo. Antes de adentrarnos en ellas, haremos una reflexión acerca del marco teórico de la profesión docente, sobre todo en lo que respecta a nuestra especialidad. Posteriormente justificaremos la elección de las actividades a relatar, y haremos una descripción exhaustiva de éstas, y de sus aportaciones en relación a las competencias que, dado el diseño del máster, debemos haber alcanzado a su finalización.

Concluimos este trabajo con una pequeña reflexión personal acerca del desarrollo del máster y de las expectativas de futuro que tenemos, una vez introducidos en la profesión docente.

1.1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro

En los siguientes contenidos analizaremos la profesión docente en función de un marco teórico que pone en contexto nuestra labor educativa. A continuación pondremos de relieve dichas consideraciones teóricas a partir de la experiencia adquirida en el marco educativo.

1.1.1. La profesión docente: principales corrientes, nuevos retos

En primer lugar, es preciso hacer una aproximación crítica al estado de la cuestión para conocer en profundidad la materia en que nos desenvolvemos. A lo largo de la historia reciente se han desarrollado diferentes enfoques de la actividad docente. Podemos agrupar los marcos explicativos sobre la educación que manejan los docentes en dos grandes teorías explicativas del hecho educativo.

La primera de ellas nos sitúa en la tradición pedagógica a través de los modelos denominados **transmisivos**. Sin embargo, la segunda nos aproxima a los planteamientos defendidos por las últimas líneas de investigación en psicología y pedagogía: son las teorías **constructivas** de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal y como ha señalado F. Doménech, podemos caracterizar estos dos marcos teóricos en cuatro teorías psicopedagógicas básicas en función de que el peso del análisis recaiga preferentemente en los diferentes elementos del aprendizaje¹:

1. En el **profesor**. Estaríamos hablando del enfoque tradicional de la enseñanza.
2. En el **alumno**. Se trataría de un enfoque cognitivo.
3. En el **proceso**. Enfoque humanista, que valora mucho los aspectos afectivos del aprendizaje.
4. En el **producto**. Enfoque conductista, con procesos rígidos y muy prácticos, centrados en cumplir unos objetivos muy concretos.

Los estilos de enseñanza se definen como las diferentes formas que tienen los profesores de desempeñar su rol docente, que se concreta y se observa a través de su conducta diaria de clase, es decir, en la forma de interactuar con sus estudiantes, de explicar, de evaluar y de ejercer la disciplina².

Las creencias y las concepciones docentes varían en función del marco teórico que sobre la educación fundamenta la concepción de los componentes de la programación de aula/área y el tipo de relaciones que se dan entre ellos, incidiendo directa e indirectamente en la vida del aula: los papeles y la relación entre los sujetos del acto educativo, la intencionalidad educativa y la definición de los objetivos, el clima de aula y el ambiente de aprendizaje, la selección, priorización y organización de los

¹ DOMÉNECH, F. *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario. Aspectos prácticos y teóricos*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1999c.

² Véanse, al respecto, las reflexiones de DÍAZ-AGUADO, M. J. “Estilos de enseñanza”, en BELTRÁN, J. *Psicología Educacional*. Madrid: UNED, 1985. Véase también DOMÉNECH, F. *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I, 2004.

contenidos, el sentido de la evaluación o la propuesta de actividades y su distribución temporal³.

La actividad docente ha sido desarrollada mayoritariamente en su modelo transmisor o tradicional. La enseñanza transmisiva subordina el aprendizaje a la enseñanza desde el punto de vista del profesor.

Sin embargo en los últimos años cada vez más se ha extendido el modelo constructivista, que se considera más adecuado dado que la observación de la eficacia de la docencia se realiza desde la incorporación de competencias por parte del alumno.

Las *teorías constructivas de la educación* nacen de la concepción del alumno como un ser activo en referencia a los procesos intelectuales que pone en marcha en su aprendizaje, de manera que el peso de la educación recae en el otro polo: el aprendizaje. Si el conocimiento es fruto de una interacción entre sujeto y objeto, será esencialmente una construcción⁴.

Los aprendizajes del máster también están concebidos siguiendo este enfoque, puesto que se espera que nosotros, los alumnos, construyamos nuestros propios conocimientos tal y como se indica. Igualmente, como futuros profesores, éste será el modelo mayoritario a aplicar.

1.1.2. El docente en secundaria

Este master nos capacita para ejercer en las enseñanzas superiores artísticas, en bachillerato y en Educación Secundaria Obligatoria. Esta última es una etapa controvertida de la enseñanza y ha estado sujeta a numerosas reformas.

En nuestro país, su organización vigente tal y como es hoy tiene una corta historia, poco más de una década, pero ha sido suficiente para percarnos de sus dificultades y problemas. Por turbulencias políticas y educativas no nació con buen pie, su primeros pasos fueron titubeantes y contradictorios⁵.

El paso del tiempo no ha contribuido precisamente a despejar interrogantes ni a que las condiciones mejoren. Una muestra, entre otras, es el descuido de la formación inicial de su profesorado.

El trabajo docente no sólo está afectado de una ampliación e intensificación de las tareas, sino también de una amplia diversidad en titulación, ideas sobre la profesión, cultura profesional y actitudes entre quienes trabajan dentro de ella. Según Escudero,

³ TRAVER MARTÍ, J. A. Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema, en ADRIÁN, J. E. y CLEMENTE, Rosa A. (Ed.) *Convivencia escolar en secundaria*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2004.

⁴ COLL, C. y MARTÍ, E. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje, en COLL C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza editorial, 1991.

⁵ ESCUDERO MUÑOZ, J.M., “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes” *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103.

Fecha de entrada: 11-02-2009 Fecha de aceptación: 26-02-2009 83

asimismo, es posible que éstos no reúnan “las condiciones convenientes para un buen ejercicio de la docencia, la creación y el desarrollo de proyectos pedagógicos bien armados, un buen desarrollo y vivencia de la profesión”⁶.

Y, además de la dificultad de la etapa, debemos tener en cuenta la particularidad de las materias a impartir y que suponen otro reto para nosotros.

1.1.3. La enseñanza de arte

Si bien la enseñanza en general constituye un tema controvertido, con más razón lo hace la enseñanza artística. La formación que proporcionemos a nuestros futuros alumnos debe favorecer el desarrollo de destrezas vinculadas al lenguaje artístico-plástico, la cultura artística, y el conocimiento de materiales, tecnologías, y metodologías relacionadas con los procesos artísticos. El debate está presente en la búsqueda del mejor modo de lograr estos objetivos.

Las investigaciones en Educación Artística constituyen un espacio muy heterogéneo y de límites bastante difusos. Muchos investigadores conjugan su dedicación a la Educación Artística con otras actividades, no sólo docentes, sino con la creación artística (exposiciones, comisariados, etc.) o investigando en territorios contiguos, ya sea la educación, la estética, la psicología, la sociología o la crítica de arte⁷.

Por su parte, Eisner justifica la enseñanza del arte desde edades tempranas porque “El arte sirve al hombre no sólo para hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad, el arte ofrece un material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas”⁸.

Sin embargo, estas enseñanzas han tenido históricamente un papel secundario en el currículum y no se consideraban de carácter instrumental. Algunos diseños curriculares se han centrado en la formación técnica del alumnado en esta materia, mientras que otros la han considerado una mera actividad de esparcimiento casi similar a las “manualidades”.

En la investigación en la didáctica de otros campos del conocimiento existe una cierta proximidad entre el carácter científico de la asignatura que se enseña y aprende, y la necesaria científicidad de la investigación didáctica. Pero cuando se trata de la enseñanza de materias relacionadas con el arte parece surgir una cierta contradicción entre el intenso carácter emocional, creativo y subjetivo de los procesos artísticos y la necesaria objetividad, contrastabilidad y demostrabilidad de una investigación educativa. Diríase que hay “ciertos temas que parecen refractarios a la actividad

⁶ *Ibid.*

⁷ MARÍN, Ricardo, “La Investigación en Educación Artística”, en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, nº 1, 2011, pp. 211-230.

⁸ EISNER, Elliot (1972), *Educating artistic vision*. Nueva York, Macmillan Publishing Co. Edición española: Barcelona: Paidós Ibérica S.A. 2009 p. 10.

investigadora y científica, y entre ellos las artes y su aprendizaje es uno de los más evidentes”⁹.

Elaborar un currículum en Educación Plástica y Visual no es tarea fácil. Y además, éste debe ir acompañado, según Gardner¹⁰, de “un cuadro de educadores que incorporen en ellos mismos el conocimiento que ese espera que imparten. A menos que los educadores estén familiarizados y sientan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo, todo esfuerzo educativo está llamado a fracasar”.

Asimismo es necesario plantear modos efectivos de evaluación de los aprendizajes adquiridos en estas materias, para otorgarles credibilidad. Pues, como continúa Gardner, “en el actual clima educativo es igualmente esencial que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido. En ausencia de tales medidas, es simplemente ilusorio esperar que las comunidades continúen apoyando la educación en las artes”¹¹.

Los aprendizajes llevados a cabo en el máster están orientados a cumplir con las expectativas aquí expuestas, pero, en última instancia, depende del profesor que estas tareas resulten efectivas.

No es sino a través del trabajo diario donde se puede alcanzar destreza en este cometido. Afortunadamente, como futuros docentes, tuvimos la oportunidad de permanecer un breve período de prácticas en un centro y ser conscientes de la dificultad de dichas tareas.

1.1.4. Experiencia en el centro educativo

En el punto 1.1 he nombrado las diferentes fases de mis prácticas como docente. Éstas tuvieron lugar en el Instituto Segundo de Chomón, en la localidad de Teruel. Principalmente tuvimos contacto con los grupos de 2º de ESO, dado que nuestro tutor impartía clase en ese grupo.

La realización de estas prácticas me ha permitido reforzar los contenidos vistos en el master, tanto por los aspectos organizativos y legislativos, como por los psicopedagógicos. Asimismo hemos tenido la oportunidad de conocer la parte más humana y gratificante de la enseñanza. Esto ha tenido lugar en tres fases de prácticas diferenciadas.

Durante la primera fase he podido constatar la importancia del cumplimiento de todos los requisitos a la hora de realizar cualquier actividad del centro. El hecho de que existan documentos como, por ejemplo, los proyectos curriculares, permite al profesor estructurar sus clases y no le resta libertad a la hora de establecer los métodos que él

⁹ MARÍN, Ricardo, *Op. cit.*, p. 211-230.

¹⁰ GARDNER, Howard, 1990, *Educación artística y desarrollo humano*. Los Ángeles: The Getty Center for Education in the Arts. Edición española 1994. Barcelona: Paidós, p. 89

¹¹ GARDNER, *Op. cit.*, p. 89.

prefiera o considere mejores para sus alumnos. Al contrario, consideramos imprescindible que todo esté registrado y bien estructurado, pues el funcionamiento de un centro tan grande sería imposible de lo contrario.

Asimismo, me ha aliviado comprobar, dadas mis preocupaciones como futura docente, que existen varias vías a la hora de enfrentar problemas como la falta de disciplina o con alumnos que no consigan alcanzar los objetivos propuestos, ya que dados los protocolos y los reglamentos que existen, el profesor no se ve “solo” ante las dificultades que puedan surgir.

En la segunda fase he adquirido habilidades comunicativas, profundizado en las pautas de diseño de actividades para que éstas den buenos resultados.

He comprobado cómo trabajando en profundidad estos dos aspectos se puede motivar a los alumnos y evitar actitudes negativas si se tratan en sus primeras fases. Asimismo he podido programar una unidad didáctica e impartirla a mis alumnos, evaluando su desarrollo y viendo la efectividad de mi labor.

El tercer período de prácticas se centró en la evaluación e innovación educativa.

La capacidad y voluntad de innovación se tiene que plasmar en los proyectos de centro, de aula. A partir de la experiencia vivida en el Prácticum II, tuvimos que diseñar una innovación orientada a proporcionar mejoras a los procesos del grupo con el que hubiéramos trabajado.

La valoración de estas prácticas es positiva por varias razones. Me ha resultado especialmente satisfactorio realizarlas con un grupo de 2º de ESO, puesto que en este nivel educativo, esta materia todavía es obligatoria para todos los alumnos. Esto significa que asisten a estas clases tanto alumnos interesados por la materia como otros para los que la Plástica y Visual no es de su preferencia. Motivar a todos los alumnos ha constituido un reto mayor para mí.

Además, es en estas clases donde compruebo que la Plástica y Visual ayuda al desarrollo integral de la persona, ya que esta materia no está orientada a formar artistas. El objetivo principal de Plástica es preparar a los alumnos para desenvolverse en un mundo dominado por las imágenes, y con esa idea he desarrollado mis clases.

Los trabajos realizados que se describen en esta memoria están profundamente relacionados con los Prácticum y se fundamentan en ellos. A continuación mostraré el desarrollo de estos y lo que me han aportado en mi formación.

2. Selección de proyectos. Justificaciones

Durante el máster hemos desarrollado diversas actividades de las cuales hemos seleccionado dos, para hacer una reflexión sobre ellas, relacionándolas con las competencias adquiridas a lo largo del curso.

Son actividades que han resultado oportunas dado el contexto para el que se han diseñado, puesto que se ha revelado su eficacia al verse mejorados ciertos procesos de aprendizaje en los alumnos con los que se ha trabajado.

A continuación se describirán brevemente y se valorará el aporte de su realización en relación a las competencias que como futuros docentes debemos adquirir. También se contextualizarán dentro de nuestra incursión en la práctica docente.

2.1. Unidad didáctica

La unidad didáctica es la unidad mínima de significación de una programación didáctica. Está diseñada para un tiempo determinado y deben especificarse unos objetivos a cumplir, los contenidos impartidos, la metodología usada y los criterios de evaluación de su desarrollo por los alumnos. Asimismo, contiene unas actividades diseñadas para cumplir dichos objetivos.

El diseño de una unidad didáctica es una actividad muy representativa del máster, ya que éste capacita al alumno para ser un buen docente, y todo buen docente debe saber diseñar y publicitar actividades, unidades y programaciones didácticas. Además, este trabajo constituye una de las pruebas de oposición a profesor de ESO, por tanto de su buena ejecución depende que el futuro docente sea evaluado positivamente o no en éstas.

Por mi parte considero que esta actividad ha sido trabajada profundamente desde principio de curso y, cuando menos, conozco sus pormenores. Además me ha permitido indagar en los estudios que se han hecho sobre diseño curricular y conocer más a fondo esta profesión.

El diseño de la unidad didáctica vino condicionado por las exigencias de la programación: había una serie de contenidos que, necesariamente, debían impartirse durante nuestro período de prácticas. Pero también sirvieron mis experiencias previas y conocimientos, que me llevaron a elegir la unidad didáctica “El cómic” de entre las que se nos dieron a elegir. Me resultó atractiva y consideré que podía ofrecer aportaciones valiosas.

Las actividades se diseñaron conociendo al grupo y buscando economizar el tiempo de trabajo, motivar al grupo e introducirlos en los contenidos de manera diferente a lo habitual en la asignatura. En el apartado 3 se describirá ampliamente este proceso.

2.2. Proyecto de innovación

Todo proyecto de innovación debe elaborarse a partir de una evaluación previa de la situación a mejorar, seguida de la propuesta de unas mejoras a llevar a cabo y una serie de actividades diseñadas para que éstas tengan lugar.

En el contexto del prácticum III se realizó un proyecto de innovación orientado a suplir las carencias que se detectaron, ya sea en los alumnos, en la metodología usada en el aula u otros factores que afectaran a los procesos de aprendizaje.

Con la realización de este trabajo he indagado en el marco teórico y conceptual de la evaluación, la innovación y la investigación docente. Este trabajo, no sólo es representativo del máster; constituye un paso más en mi aprendizaje puesto que a partir de su elaboración he adquirido experiencia en labores investigadoras. Como futura profesora seré más competente en la mejora continua de mi labor, mediante la evaluación de la misma, a través de instrumentos elaborados por mí a partir del análisis y comparación de diversas producciones de autores expertos en la materia.

2.3. Puesta en práctica de las actividades

El proyecto de innovación no pudo llevarse a cabo, ya que se concluyó una vez finalizadas las prácticas y está diseñado para efectuarse durante todo un cuatrimestre, lo que por el momento no es posible. Sin embargo, el desarrollo de la unidad didáctica diseñada sí tuvo lugar durante el prácticum II.

Junto con este documento adjunto el desarrollo completo de mi unidad didáctica. Trata aspectos del cómic, el arte secuencial y la representación de la figura humana. Se desarrolló a lo largo de tres sesiones y se propuso trabajo para hacer en casa.

Debo decir que se desarrolló conforme a lo previsto, y la temporalización resultó adecuada, puesto que no faltó ni sobró tiempo. Los alumnos se mostraron interesados y, en mayor o menor medida, llegaron a cumplir los objetivos previstos. Esto se debe en parte a que pude observar con anterioridad el funcionamiento de las clases y también conocía las actitudes de los alumnos, pudiendo intuir cómo motivarles.

A partir de los trabajos realizados por los alumnos, detecté ciertas peculiaridades y algunas carencias que me propuse subsanar a través de mi proyecto de innovación. Pude descubrir la importancia de la evaluación constante de todos los procesos para ir adecuando las propuestas al contexto a medida que se fueron desarrollando.

Mi valoración del desarrollo de esta unidad didáctica y de mi actuación como profesora es positiva, si bien siempre hay aspectos que se podrían mejorar, lo que espero hacer cuando gane experiencia.

A continuación reflexionaremos sobre estos trabajos teniendo en cuenta los aprendizajes propuestos en los diferentes módulos del máster, para ver cómo se han puesto en práctica dichos aprendizajes en la realización de aquellos.

3. Proyectos seleccionados. Reflexión crítica

Una vez justificada la selección de estos dos proyectos, vamos a describirlos en profundidad, para que quede patente su carácter integrador de los aprendizajes del máster.

3.1. Similitud entre los dos proyectos

Si bien hay alguna diferencia entre los dos proyectos, éstos son muy similares entre sí. Como se podrá ver, los dos trabajos han consistido en el diseño de actividades de proceso y aprendizaje para el que es necesario ser competente en los aspectos que se describirán en el apartado 3.5.

En cuanto a las diferencias, son las que aquí se detallan.

3.2 Diferencias entre los dos proyectos

Debemos subrayar varias diferencias sustanciales entre las dos actividades expuestas.

La unidad didáctica ha sido diseñada para la práctica y ha tenido una corta duración. Hemos podido llevarla a cabo y comprobar su eficacia en función de los objetivos propuestos. Hemos podido, igualmente, desarrollar una evaluación y realizar propuestas de futuro. Ha sido un proyecto realista y ha tenido que adaptarse al contexto, efectuándose para ello algunos cambios.

Además, aunque el diseño ha sido personal y me ha exigido creatividad, ha tenido que adaptarse a la programación de centro y seguir las pautas que el tutor de prácticas nos ha proporcionado, especialmente en lo que a metodología se refiere.

El proyecto de innovación, sin embargo, ha sido un proyecto más personal, creativo y, en cierto sentido, utópico. Con esto nos referimos a que, si bien debe adaptarse igualmente a la programación y al contexto del centro, encierra unos propósitos mucho más ambiciosos y a largo plazo, que implican una serie de cambios y mejoras en el desarrollo de los procesos.

Su puesta en práctica conlleva la necesidad imperiosa de realizar continuas evaluaciones, tanto iniciales, antes de comenzar, como formativas, durante todo el período en que se haga realidad el proyecto. Conlleva además un esfuerzo por parte de todos los actores implicados, pues implica cambios metodológicos y materiales; no resulta fácil dejar de seguir una rutina impuesta, como hemos podido comprobar en nuestra estancia en los centros educativos, pero es necesario hacerlo para evitar anquilosamientos.

Igualmente debe realizarse una evaluación del mismo proyecto, de todos los procesos y de las actuaciones de los profesores implicados en él. Esto proporcionará nociones para proyectos futuros y nos dará información acerca de los aciertos y los fallos cometidos en el diseño y la ejecución de éste.

3.3. Unidad didáctica

La unidad didáctica descrita se diseñó siguiendo los criterios de calidad de los procesos y atendiendo al contexto del centro, en relación al proyecto curricular del centro y en lo que a recursos se refiere.

3.3.1. El diseño de actividades didácticas

Las actividades se diseñaron conociendo al grupo y buscando economizar el tiempo de trabajo, motivar a los alumnos e introducirlos en los contenidos de manera diferente a lo habitual en la asignatura.

Para el diseño de estas actividades, en primer lugar es preciso que el profesor domine los contenidos con los que se trabaja, estando en posesión del material y la documentación necesarios que le sirva como apoyo. Debe, además, saber exponer esos contenidos teniendo en cuenta a qué tipo de alumnos se está dirigiendo. Y, lo más importante: deben generarse conexiones con el mundo que rodea a los alumnos para implicarlos al máximo en las actividades. Esto sólo se logrará si conocemos bien a dichos alumnos y tenemos en cuenta sus intereses y motivaciones, así como sus capacidades y el rendimiento que pueden llegar a desarrollar.

3.3.2. Descripción de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica se titula “*El cómic*” (ver documentos anexos). Es una unidad diseñada para 2º de ESO, en el Instituto Segundo de Chomón, en Teruel.

Se ha dispuesto de las instalaciones adecuadas para llevarla a cabo, con un aula amplia que ha permitido el trabajo individual y otra más pequeña y que disponía de pizarra digital, más adecuada para las exposiciones teóricas que se realizaron.

El trabajo con cómics nos permite visualizar en conjunto muchos de los contenidos abordados durante el curso, y comprobar la utilidad comunicativa de ciertos elementos de la imagen, y la combinación de ésta con el lenguaje escrito. Además inicia a los alumnos en el aprendizaje de la imagen secuencial.

La mayoría de los alumnos ha tenido contacto con el cómic y los objetivos que se abordarán serán muy básicos y permitirán afianzar algunos de los conceptos sobre imagen y texto, representación de la figura humana y de elementos tridimensionales y el uso de la línea y del color.

La unidad tuvo una duración corta y tuvo que concentrar los diferentes contenidos y propuestas en, escasamente, dos semanas. Por eso las actividades tuvieron que ser diseñadas ajustando lo máximo posible el tiempo de realización y procurando motivar con cierta rapidez a los alumnos para su desarrollo.

En los documentos anexos muestro el desarrollo de esta unidad así como el material que se diseñó personalmente para las actividades, así como diversos trabajos de

los alumnos.

Las actividades se han enfocado desde el punto un vista constructivista de la enseñanza. Este implica que los alumnos construyan sus conocimientos, dándoles sentido desde la estructura conceptual que ya poseen. Esto se ha intentado conseguir, por ejemplo, a partir de la resolución de problemas, cuya solución era precisamente el contenido a integrar en sus saberes.

3.4. Proyecto de innovación

La sociedad cambia y la educación debe innovar con ella. Por ello “es preciso abogar por la necesidad de la frecuencia de las innovaciones, hasta el punto de considerar especialmente favorable la creación de una cultura innovadora en los centros docentes”¹². Dichas innovaciones no deben llegar al nivel de una reforma, más bien deben aplicarse de un modo continuado e ir seguidas de evaluaciones permanentes.

3.4.1. Características de un buen proyecto de innovación

Las vías de la innovación educativa son diversas, pero no todos los caminos son igualmente exitosos. Carbonell establece varias señas de identidad de una buena innovación educativa¹³:

-Globalización del conocimiento o grado de relaciones e interconexiones entre los conocimientos, pues esto proporciona una mejor comprensión del mundo próximo y lejano.

-Relación educativa basada en el diálogo. La cercanía en las relaciones genera una mayor disponibilidad para la enseñanza y el aprendizaje

-La curiosidad y el deseo. Deben encontrarse estrategias para ilusionar y atraer a los alumnos, dado el alto componente emotivo que tiene el conocimiento.

-Atención a la diversidad. Cada sujeto construirá su propia subjetividad atendiendo a su manera de ser.

-Entornos de aprendizaje diseñados para observar, hacer, deshacer, interrogarse y experimentar.

-Profesorado reflexivo y crítico. El profesor debe ser un investigador capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y trabajar en cooperación.

Es primordial en un futuro docente estar comprometido con la mejora permanente de su centro o de los procesos de aprendizaje que promueve siguiendo estas premisas.

¹² ESCUDERO, Tomás, “Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación” en *Curso de formación del profesorado*, nº21, ICE de la Universidad de Zaragoza, enero-abril de 2009

¹³ CARBONELL Jaume, “*Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas*”, en GIMENO SACRISTÁN, José (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata, 2010, p. 616-618

3.4.2. Descripción del proyecto

Con el pequeño proyecto de innovación que hemos diseñado durante el curso, nos hemos iniciado en esta tarea, estudiando cada una de las fases que se deben seguir y conociendo la importancia de la evaluación continua y de cada uno de los actores y elementos del proyecto.

Este proyecto, titulado “*En el aire*”, propone trabajar varias unidades didácticas conformando un proyecto que se irá desarrollando a través de ellas, centrándonos en un mismo tema y enlazando las actividades para que cada una se nutra de la anterior. El tema a tratar es “*El anuncio televisivo*”, y a través de este se trabajan todos los contenidos que en la programación del centro están temporalizados en el primer trimestre.

Se creó para resolver ciertas necesidades detectadas durante el Prácticum II. El grupo tenía una gran falta de motivación hacia la materia de Plástica y visual y en las aulas se desarrollaban métodos que no ayudaban a aumentar dicha motivación. Además el centro dispone de recursos TIC de los que, concretamente en esta materia, se hacía poco uso, por lo que me propuse introducirlos en el proyecto.

Los objetivos principales del proyecto, dado el contexto al que está dirigido, son:

-Programar actividades participativas donde el protagonista sea el alumno, acordes a su edad y sus peculiaridades culturales, y que introduzcan nuevas metodologías. Aumentar la motivación en los alumnos.

-Favorecer tanto el trabajo autónomo como la cooperación en pequeños grupos. Igualmente, generar un ambiente en el que se motive al curso, como gran grupo, para cumplir las expectativas que se espera de él desde el Centro. Un sentido de competitividad positiva.

-Introducir el uso de las TIC en el aula y familiarizar a los alumnos con ciertos programas y aplicaciones.

-Proporcionar a los alumnos herramientas para la observación crítica de su entorno y un consumo responsable

-Revisar aspectos de la cultura del siglo XX en la que el mundo audiovisual ha tenido capital importancia

-Mantener un trato con los alumnos cercano, de escucha y comunicación, y valorando sus progresos. Debe buscarse una mayor conexión con ellos y sus problemas, y otorgar un sentido más lúdico a ciertas actividades

Las razones que me llevaron a diseñar este proyecto de esta manera fueron las siguientes:

-Me llamó la atención el tratamiento, a mi parecer muy tradicional, de los contenidos en Plástica y Visual, y resolví que estos no se vieran de la manera acostumbrada. Por ejemplo: el estudio de los colores primarios suele hacerse a través de la elaboración de un círculo cromático. En este proyecto se conocen y analizan los diversos colores a través del visionado de anuncios de televisión, en los que cada color cumple una función muy concreta y tiene marcadas connotaciones sociales y psicológicas.

-Encontré interesante utilizar como tema central la televisión ya que observé que era una de las fuentes de recursos principales de los alumnos a la hora de elaborar imágenes y crear personajes y situaciones. Sus producciones denotaban un abuso de horas frente al televisor. No juzgo este hecho bueno ni malo, pero sí significativo, y es el que me impulsó a llevar a los alumnos a estudiar a fondo el medio, ya que les influye notablemente.

-Observé la necesidad de implicar a los alumnos en un proyecto de larga duración y del que se sintieran actores principales; esto se incentivó a través de la formación de equipos que potenciaban el trabajo corporativo. El trabajo competitivo entre equipo también se fomentó pero en menor intensidad siempre dentro de un contexto amistoso, buscando sacar provecho de la observación de los trabajos de los demás

-Por último, juzgué adecuado usar un proyecto extenso para trabajar en actividades que fueran ganando en complejidad y que se fueran relacionando unas con otras; la realización de cada actividad sería la llave para iniciar la siguiente. Estas conclusiones se adhieren a la opinión de Eisner¹⁴, que afirma que el currículum de arte “no debe ser una serie azarosa de nuevas experimentaciones que conducen al diletantismo superficial”. Asimismo, defiende que se deben concretar objetivos y proporcionar cierto sentido de control (en este caso de su proyecto) a los alumnos porque “su propio placer al ser capaces de hacer progresos” constituye una importante motivación para ellos.

En el documento anexo se explicita el desarrollo de las actividades de esta innovación. No se ha llevado a cabo; en caso de hacerlo será imprescindible hacer uso de una actitud reflexiva y flexible para ajustarlo según el desarrollo de los acontecimientos. Por ello son necesarios los conocimientos y procedimientos adecuados para conocer la realidad personal y el mundo al que pertenecen los estudiantes, seguir el curso de sus aprendizajes e ir recabando la información necesaria para evaluar no sólo a los estudiantes, sino también su propio trabajo, convirtiéndolo en objeto de revisión, análisis reflexivo y, quizás, en una fuente de aprendizaje, comprendiendo lo que ha pasado y sacando lecciones provechosas para el futuro.

3.5. Reflexión crítica desde las competencias del Máster.

Vamos a ver en qué aspectos la realización de estos trabajos han servido para alcanzar las capacidades que, en relación con el diseño de este máster, debemos alcanzar en el momento de su finalización. En el punto 1.1 han sido descritas dichas capacidades; revisaremos ahora cada módulo contextualizándolo con las dos actividades seleccionadas.

Para realizar un análisis crítico sobre las actividades seleccionadas que son objeto de reflexión, añadiremos –a las consideraciones ya señaladas en el apartado 1.1. Marco teórico– un juicio desde el punto de vista de cada una de las competencias adquiridas en el actual Máster de Profesorado, como detallamos a continuación.

¹⁴ EISNER, Elliot , 1972, *Educating artistic vision*. Nueva York, Macmillan Publishing Co. Edición española: Barcelona: Paidós Ibérica S.A. 2009 p. 147

3.5.1. Formación genérica

1) El contexto de la actividad docente

El diseño de una unidad debe tener en cuenta varios aspectos contextuales, tanto en el aspecto económico como en el social, material, etc. como son las características del centro, del aula, las necesidades especiales de los alumnos. Es preciso estar familiarizado con los aspectos legislativos y organizativos del contexto escolar (imprescindible conocer el currículum de la materia y el proyecto curricular del centro); Igualmente, se debe conocer la realidad sociológica de las aulas: cada alumno está condicionado por aspectos económicos, sociales, étnicos, de género... Aspectos que no podemos pasar por alto si vamos a trabajar en dicho contexto.

Lo mismo ocurre con el proyecto de innovación que debe tener en cuenta muy hondamente ciertos de esos aspectos, pues quizás alguna de las necesidades detectadas provienen de ellos y pueden ser solucionadas a través de nuestro diseño. Por este motivo, las actividades seleccionadas han resultado apropiadas en el contexto de su implementación, puesto que las metodologías propuestas facilitan la cohesión entre diferentes áreas de conocimiento y la colaboración de los profesores, pudiendo así elevar el nivel docente del Centro.

Además el diseño de estos dos proyectos se ha realizado una vez adquirida una visión más amplia y profunda de lo que supone la educación y de la función social que esta cumple: además de la transmisión de conocimientos, el aula es un lugar de socialización para los alumnos y como profesora debo contribuir a la formación integral de estas personas, haciéndolas competentes además en las exigencias que en un futuro se van a encontrar.

Esta responsabilidad no es pequeña y cada una de las actividades están enfocadas de modo que favorezcan estos principios. Puede verse como ejemplo en los dos proyectos: en la unidad didáctica se estudian producciones culturales y se intenta que elaboren juicios críticos de éstas. En la innovación, se hace lo mismo, específicamente con los anuncios televisivos. Asimismo intentamos que las exposiciones teóricas den pie al debate entre los alumnos, en el que participen todos en lo posible. Las actividades de la innovación, diseñadas para realizar por equipos, también contribuyen a este fin.

2) Interacción y convivencia en el aula

Los contenidos de este módulo han sido integrados a través del estudio de diferentes autores, centrándonos en varios campos de la psicología: psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, tutoría y orientación y psicología de los grupos.

En base a estos estudios, se han diseñado actividades que han sido positivas para el la convivencia dentro del aula, en la medida en que los alumnos aumentan su rendimiento y, en consecuencia, su autoestima. En una edad tan difícil como los doce y trece años, las actividades exigidas están orientadas, más que a una perfecta ejecución técnica, al desarrollo de unas competencias integradoras. Por eso es importante su reafirmación como personas y el refuerzo constante de sus progresos.

Asimismo, las actividades están diseñadas para resolver determinados aspectos relacionados con la diversidad de los alumnos. Si bien no existían ni se detectaron necesidades especiales a destacar, sí había diferencias amplias en cuanto a actitud, capacidades o madurez, y debo decir que se produjeron mejoras en alumnos que, habitualmente, tenían un rendimiento menor.

No hubiera sido posible realizar una actuación docente eficaz si no hubiéramos recibido unas pautas básicas acerca del comportamiento de los adolescentes, sus posibles reacciones ante nuestra actuación, los mejores métodos para motivar su trabajo y cómo atender a los diversos conflictos que pudieran surgir durante el proceso de aprendizaje. Esto se hizo patente al poner en práctica la unidad didáctica diseñada.

Igualmente, en cuanto a la prevención de conflictos y conductas disruptivas en el aula, sin la formación previa que habíamos obtenido, el desarrollo de las clases hubiera sido nefasto. Entre nuestros alumnos se encontraba alguno especialmente conflictivo, lo que generaba situaciones de indisciplina que, finalmente, supimos resolver. Asimismo supimos cómo mantener una relación cordial con el grupo, sin perder la autoridad pero resultando cercanos. Durante el Prácticum I habíamos observado que la actitud de los alumnos en clase era bastante negativa. El hecho de que se comportaran bien y se mostraran motivados, sin producirse demasiadas incidencias puede indicarnos que nuestra actuación era la adecuada.

Estas y otras conclusiones extraídas del desarrollo de la unidad didáctica no habrían sido competentes si no hubiera poseído los conocimientos alcanzados tras la formación en estos aspectos de la enseñanza. Por lo tanto, mi proyecto de innovación tendría una calidad inferior al no tener en cuenta estos detalles.

3) El proceso de aprendizaje

La realización de los dos proyectos nos ha familiarizado con las acciones organizativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir del conocimiento y el juicio crítico de las principales teorías ya elaboradas sobre esta materia, y de nuestras propias experiencias e indagaciones.

También hemos tenido que desarrollar habilidades para buscar, aprovechar y adaptar recursos para que sirvan para nuestros fines. Habilidades profundamente relacionadas con estos conocimientos adquiridos aquí.

Debemos tener en cuenta que la enseñanza implica acciones intencionales, estructuradas y objetivas. Es una tarea compleja, con diferentes elementos en interacción dinámica. Antes de efectuar un diseño educativo debemos tener en cuenta todos estos elementos para que jueguen a nuestro favor. También debemos definir las intenciones de este diseño y las diferentes acciones que conlleva. Estos se han estructurado en torno a unas competencias, objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación que han sido trabajados hondamente durante las horas lectivas de esta materia.

De todos estos elementos, hemos atendido especialmente a la formación en competencias. En Educación Secundaria Obligatoria estas son sumamente importantes y

constituyen el eje del currículum actual. Esto permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria. De este modo les ayudaremos a lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida¹⁵.

Igualmente, en el módulo hemos conocido diferentes modelos de enseñanza, atendiendo a qué elementos dentro del proceso se otorga más importancia en cada modelo. A partir de ahora podremos aplicar los conocimientos para resolver de forma significativa y coherente los problemas que se planteen en su ámbito educativo. Como antes ya dijimos, es el modelo constructivo el que ha dominado en nuestros procesos, con la intención de que el alumno sea el principal protagonista de ellos.

3.5.2. Formación específica en enseñanza de dibujo y artes plásticas

La enseñanza del arte merece consideración aparte dentro del contexto educativo, debido a diversas cuestiones que se tratarán brevemente en el apartado 1.4.

La parte específica del master está orientada a elaborar, diseñar, evaluar, estudiar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas. Para ello es necesario conocer las diferentes teorías y corrientes que se han desarrollado en este ámbito, y estudiar a fondo todos los aspectos que engloba la tarea de elaboración de programaciones didácticas, actividades, proyectos de innovación, métodos de evaluación, calificación, e investigaciones sobre enseñanza.

Con respecto a los tres módulos específicos que componen esta parte, podría decirse que los propios títulos de estos pueden definir las actividades que he realizado, puesto que las dos constituyen el dominio de competencias relacionadas con:

1) Diseño curricular en la especialidad

A través de las materias se genera el cuerpo de conocimiento del alumno y se sientan las bases de su desarrollo intelectual: sus habilidades intelectuales y cognitivas. Las disciplinas son estructuras especializadas pero no estancas. Constituyen un compendio de nociones, pero también un instrumento para conocer y operar sobre la realidad.

Para la creación de estos diseños he tenido que estudiar a fondo el currículum de Educación Secundaria Obligatoria, así como los contenidos que se deben impartir en esta etapa y la evolución en la historia española reciente.

¹⁵ <http://www.e-torredebabel.com/leyes/Eso-Loe/competencias-basicas-Eso-LOE.htm> (5/5/2012)

Podemos establecer tres tipos de contenidos dependiendo de la naturaleza o carácter de los mismos¹⁶, y atendiendo a los proyectos diseñados, tendríamos estos ejemplos:

Contenidos	Tipo	Carácter	Estrategia de aprendizaje	Ejemplos en Plástica y Visual
Conceptuales	Datos que se deben conocer o comprender	Estático: "saber"	La memorización de datos es insuficiente y se prefiere la integración de estos en los saberes del alumnado	-Los elementos de la imagen visual -El uso del color en la publicidad -Las proporciones en la representación del cuerpo humano
Procedimentales	Conjunto de acciones ordenadas para la consecución de un fin	Dinámico: "saber hacer"	Exige realización de acciones en contextos significativos y funcionales	-Elaboración de personajes a través del collage -Representación de movimiento sobre el papel -Dibujo con tinta
Actitudinales	Referidos a valores, normas y actitudes	Conceptual y afectivo. "Saber ser"	Se requieren procesos cognoscitivos, afectivos y conceptuales	-Respetar a los miembros del equipo de trabajo. -Desarrollar una visión crítica ante las imágenes televisivas

En mis trabajos me he ceñido al currículum actual, teniendo en cuenta las aportaciones que nuestra disciplina puede proporcionar a la etapa de ESO. Éstas son principalmente, preparar al alumno para desenvolverse en un mundo que se ha tornado "el mundo de la imagen"¹⁷. A través de los contenidos de Plástica y Visual, el alumno desarrolla competencias relacionadas con la alfabetización visual, adquiriendo una formación práctica y operativa en el mundo de la imagen, el conocimiento del arte, el lenguaje visual y el manejo de diferentes situaciones comunicativas.

La transmisión de contenidos no ha sido un fin en sí en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los contenidos nos han servido como un medio para cumplir unos

¹⁶ COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, Biblioteca de aula 1993, P. 132-139

¹⁷ ESPAÑA. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, BOA 1 de junio de 2007, núm. 65 p. 6974. En ésta se establece el currículum de Plástica y Visual en Educación Secundaria Obligatoria.

objetivos determinados, así como para dotar al alumno de las competencias que se considera que debe adquirir. Tanto en la unidad didáctica como en el Proyecto de innovación ha sido necesaria la coherencia entre los objetivos, los contenidos y la metodología empleada, que veremos a continuación, así como elaborar unos criterios de evaluación adecuados a los objetivos, aspecto que analizaremos en el punto 3.

2) Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad

En las clases correspondientes a este módulo hemos estudiado diferentes diseños de actividades y planteamientos metodológicos, teniendo en cuenta la motivación de los alumnos y la implicación de éstos en cada actividad. Esta formación ha sido imprescindible a la hora de diseñar mi actuación en el aula y de ella ha dependido la calidad de ésta.

En el diseño de actividades de aprendizaje, se ha atendido a los criterios de calidad y variedad metodológica que se han considerado oportunos. Los procesos educativos que se generen facilitarán la adquisición de las competencias propias de la materia, y serán abordados a través de diferentes estrategias y procedimientos. Éstos han ganado en riqueza y creatividad una a lo largo del trabajo durante las clases del Máster.

El éxito de la enseñanza no depende sólo de lo que el profesor sabe, de cómo enseña y de sus intenciones moralmente defendibles. Es decisiva la participación e implicación de los estudiantes en el empeño, por lo que es imprescindible conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso su mundo, intereses y motivaciones, sobre todo si la buena enseñanza aspira a desarrollar capacidades y motivaciones allí donde no abundan. La profesión docente es una de las que no llega a ser exitosa y efectiva sin ganar la complicidad de aquéllos para quienes se ejerce¹⁸.

Este módulo del curso ha sido primordial para el diseño de mi unidad didáctica, ya que me ha dado nociones sobre las actividades que pudieran ser más adecuadas para cumplir mis objetivos. Esto es: actividades eficaces, pero sobre todo motivadoras y que impliquen al alumnado en el proceso.

Se han intentado seguir los criterios y capacidad de juicio necesarios para seleccionar las metodologías de aprendizaje óptimas en cada caso, realizar buenos diseños de actividades dentro de esas metodologías y organizar, gestionar, tutorizar y desarrollar adecuadamente esas actividades con los estudiantes.

Por eso al diseñar la unidad didáctica indagué en diferentes propuestas existentes en diversas publicaciones relacionadas con los contenidos que iba a impartir, así como en producciones artísticas que pudieran ayudarme a conectar con los alumnos desde los primeros momentos de la ejecución de la unidad. De esta manera pude programar unas sesiones ricas en actividades, no muy extensas pero completas, acompañadas de exposiciones de contenidos que amenas (en lo posible) y contextualizadas con su entorno cultural más próximo.

¹⁸ LABAREE, D. F. "Life in the Margins". *Journal of Teacher Education*, 56(3), 2005. P. 186-191.

Por su parte, el diseño de la innovación se ha alimentado del trabajo realizado con la unidad didáctica, ya que ha sido realizado para un período que engloba cuatro unidades. Por tanto sin un buen trabajo en esta última hubiera sido imposible realizar dicho diseño. Tomando como referencia las sesiones que había diseñado previamente, y una vez evaluado el proceso y los materiales producidos por los alumnos, tuve una noción más clara de las actividades que pudieran dar buen resultado con estos alumnos en concreto, y cuáles podrían llevarme al fracaso.

3) Evaluación, innovación e investigación en la especialidad

La realización de estos diseños ha exigido documentarme sobre diversos estudios en torno a la práctica de la evaluación didáctica, así como de la innovación en las aulas. El proyecto de innovación ha constituido el trabajo conclusivo de los aprendizajes de este módulo. Y la ejecución de la unidad didáctica -me reitero en este punto-, ha sido el germen de las propuestas de mejora que incluyo en dicho proyecto.

La innovación es un proceso complejo y de cambio que tiene lugar en el tiempo y que surge en muchas ocasiones en el contraste entre la realidad -en este caso educativa-, que tenemos y la que deseamos¹⁹.

En cualquier diseño de innovación es preciso establecer tres elementos: novedad, o aparición de un elemento antes inexistente; mejora, u optimización; y cambios intencionados, consecuencia de dicha mejora.

La innovación en los profesores deberá abarcar nuevas destrezas de comunicación, conocimientos de las tecnologías de información y comunicación, técnicas de asesoramiento con nuevas interfaces, creatividad, planificación estratégica, gestión de calidad, colaboración. La capacidad y voluntad de innovación se tiene que plasmar en los proyectos de Centro, de aula. Para todo ello se precisan nuevos conocimientos. Innovación lleva necesariamente a la formación permanente de los profesores en competencias relacionadas con la comunicación, la lingüística, lo actitudinal. Además se justifica el uso de medios en un marco de objetivos y funciones justificados²⁰.

Las competencias de este módulo han sido desarrolladas plenamente en mis dos proyectos, especialmente en el segundo, al tener tiempo para realizarlo una vez finalizado el módulo. En éste he tenido el acceso al conocimiento de conceptos, criterios e instrumentos necesarios para analizar y participar en procesos de innovación docente e investigación educativa en su especialidad, con la finalidad de la mejora continua de la actividad docente. Además, el profesor se define como un investigador-innovador, y como un profesional capaz de la reflexión práctica, con actitud autocrítica, capaz de realizar evaluaciones profesionalmente y flexible ante los cambios.

¹⁹ SEVILLANO GARCÍA, María Luisa, *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*, Madrid: Mc Graw Hill, 2005, p. 231.

²⁰ SEVILLANO GARCÍA, María Luisa, *Op. cit.*, p. 232.

Por otra parte, la evaluación del Proyecto de innovación se ha llevado a cabo en función de los resultados que detectamos en el momento de iniciarla. Los objetos de evaluación pueden ser los siguientes: los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento de los alumnos o la propia actuación del docente (autoevaluación). Los criterios de evaluación adquiridos en este Máster, me han permitido enfocar críticamente la viabilidad de mi Diseño de innovación. Para ello he tenido en cuenta su adaptación al Proyecto curricular del Centro. En el apartado 3.6 se detallarán estos procesos.

3.5.3. Relación de los proyectos con el Prácticum

El Centro donde tuvo lugar mi prácticum como docente (el I.E.S. Segundo de Chomón), es un Centro de gran capacidad; en Secundaria cuenta con tres grupos en cada nivel. Durante dicha estancia tuve la oportunidad de impartir clase en dos grupos de 2º de ESO y pude constatar la calidad educativa de los procesos del Centro, lo que no excluye la posibilidad de realizar nuevas innovaciones.

En esta tabla se puede ver más claro el desarrollo cronológico de las actividades citadas y la estrecha relación que ha tenido la estancia en este centro con su realización.

Prácticum	I (noviembre)	II (marzo)	III (abril)
Tareas llevadas a cabo en relación a las dos actividades propuestas	-Estancia en el centro -Observación del desarrollo de las clases -Conocimiento de los proyectos curriculares	-(Previamente): diseño de la unidad didáctica -Puesta en práctica en las aulas de la unidad didáctica -Evaluación de los procesos, del diseño, de los alumnos y de nuestra actuación	-Conclusiones sobre la unidad didáctica (ideas para innovación) -Análisis de las necesidades detectadas -Elaboración de propuestas de mejora -Elaboración de un proyecto de innovación

Durante el Practicum I se pudieron observar en primera persona algunos aspectos de la enseñanza que se habían tratado en nuestras clases. El objetivo fundamental fue que los alumnos aprendieran a desenvolverse en un centro (en mi caso, un Instituto de Educación Secundaria) y que supieran cómo funcionan los aspectos organizativos y de trabajo coordinado en el centro y la coordinación con el entorno y sus recursos. Esto nos ha servido para conocer los proyectos curriculares del centro (a los que se debían ceñir los nuestros) y para realizar una primera evaluación inicial del grupo al que íbamos a impartir las clases.

El segundo período de prácticas está basado la elaboración de la programación de una unidad didáctica de la especialidad del alumno y la puesta en práctica de esta, seguida de un análisis exhaustivo de los procesos llevados a cabo en el aula, las

actitudes y evolución de los alumnos ante ellos, las necesidades detectadas durante la estancia y la valoración del proyecto con respecto al contexto en el que se ha llevado a cabo.

El objetivo fundamental del tercer prácticum es que los estudiantes adquieran las competencias para desenvolverse en un centro de Educación Secundaria desde la interacción y la convivencia en el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como saber, no sólo planificar un diseño curricular e instructivo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, sino también proponer mejoras desde la investigación y/o la innovación docente.

3.6. Evaluación de los proyectos.

Antes de evaluar los resultados, e incluso de llevar a cabo el proyecto, es necesario realizar una evaluación previa, para saber si realmente la propuesta tiene la calidad adecuada. Asimismo, conviene tener en cuenta qué aspectos debemos evaluar, en función de los objetivos, dado que este último aspecto determinará las actividades más adecuadas para dicho propósito.

A su vez, es preciso considerar, previamente, cómo evaluaremos dichas actividades para comprobar si estas actividades son evaluables y, en consecuencia, pertinentes y eficaces. Para ello, resultaría adecuado informarse de otros proyectos de innovación y ver qué puntos tienen en común con el nuestro. Del mismo modo debemos dejar muy claro cómo evaluaremos los resultados del proyecto, pues de ellos obtendremos pistas para realizar propuestas posteriores.

3.6.1. Aspectos a evaluar

Con el objeto de averiguar si nuestro proyecto ha sido de calidad, analizaremos los siguientes aspectos. Para ello, tomaremos como referencia los requisitos indicados al respecto por M^a Antonia Casanova²¹:

- Existe coherencia con la evaluación realizada
- La propuesta está bien fundamentada
- El proyecto es adecuado al contexto
- El proyecto es viable-factible.
- Es creativa

Si está bien sistematizada, su diseño debería incluir:

- Objetivos y sus indicadores de logro
- Acciones a realizar
- Responsables
- Temporalización de la ejecución
- Recursos-coste

²¹ CASANOVA, M^a Antonia, “Evaluación y cambio educativo”, en *Diseño curricular e innovación educativa*, Madrid: La Muralla, 2006, pp. 143-148.

- Se ha diseñado un sistema de seguimiento que permite comprobar el plan de mejora

3.6.2. Diseño de la evaluación

Un vez puesto en contexto proyecto diseñado, conviene evaluar en qué medida se adapta al funcionamiento del Centro, su relación con otras áreas de conocimiento y sus correspondientes etapas de formación. Por este motivo, reflejamos las preguntas de deben hacerse antes de diseñar el modo y criterios de evaluación²²:

- ¿Quién promueve la evaluación?
- ¿Cuáles son los propósitos específicos de la evaluación?
- ¿Cuáles son las principales cuestiones (objetivos) de evaluación?
- ¿Cuál es el proceso a seguir y su planificación temporal? ¿Cuáles serán las estrategias de recogida de información?
- ¿Cuáles serán los criterios de evaluación?
- ¿Cuáles pueden ser las consecuencias?

3.6.3. Evaluación de los resultados. Sujetos de evaluación

Debemos evaluar los resultados a través de diferentes puntos de vista. Además de la observación y análisis de los resultados materiales (producciones realizadas por los alumnos), es conveniente realizar sondeos entre compañeros y entre los propios alumnos; en general, a todos los actores que hayan tomado parte en el proyecto. Si las evaluaciones no son positivas, deberé fijarme en los puntos en los que se haya flaqueado y hacer una propuesta que en próximas ocasiones los mejore.

El profesor debe evaluar su práctica, para mejorarla, para no repetir “planteamientos y actuaciones negativas, perturbadoras e ineficaces”²³.

1) Autoevaluación

La autoevaluación puede resultar poco objetiva, pero es imprescindible que se lleve a cabo, ya que es formativa y permite realizar mejoras futuras en función de los resultados, que debemos comprobar durante el mismo proceso de implementación.

Por este motivo, proponemos un cuestionario de evaluación del proyecto a realizar por el propio organizador, cuyos resultados nos darán pistas sobre los cambios que deberían producirse en próximos proyectos²⁴.

²² Para dichas consideraciones hemos tomado como referencia igualmente la citada publicación: CASANOVA, Mª Antonia, *Op. cit.*, pp. 148-158.

²³ CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús, *Prácticas de evaluación educativa: Materiales e instrumentos*, Madrid: Pearson Educación, 2003. Véase igualmente sobre esta materia CALATAYUD SALOM, Amparo, "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo", en A. CALATAYUD (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas*. Madrid: MEC, 2007.

²⁴ CHIRIVELLA, Amparo, *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*, Valencia: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, 2007.

AUTOEVALUACIÓN CUESTIONARIO SOBRE LA EFICACIA DEL PROYECTO	
<i>En cuanto a mi labor docente</i>	
<ul style="list-style-type: none">-He transmitido a los alumnos los contenidos y los objetivos a cumplir-He conseguido buenos resultados-He tenido una buena relación con los alumnos y les he ayudado y motivado-He dado una buena publicidad al proyecto dentro del instituto	
<i>Logros conseguidos como coordinadora del proyecto</i>	
<i>En cuanto a los grupos de alumnos</i> <ul style="list-style-type: none">-Se han mostrado cohesionados y no han presentado conflictos-Han permitido que cada individuo aportara-Han realizado su trabajo a tiempo y éste cumple los objetivos	
<i>En cuanto a cada alumno:</i> <ul style="list-style-type: none">-Ha participado activamente, trabajando en equipo-Ha disfrutado y se ha interesado por el proyecto-Ha adquirido las competencias que se propusieron	
<i>En cuanto al proyecto en general:</i> <ul style="list-style-type: none">-Se ha desarrollado sin problemas de tiempo, materiales y organización-Ha generado buen ambiente entre los alumnos-Se han logrado buenos resultados plásticos-Ha causado buena impresión en el resto de personas del Centro	
<i>En cuanto a los profesores implicados</i> <ul style="list-style-type: none">-Han cooperado y se han coordinado bien-Han asistido a las reuniones y han prestado la ayuda solicitada-Han contribuido desde su actividad en el departamento	

2) Evaluación por parte de colegas

Chirivella²⁵ plantea la evaluación por iguales como un modo en que los compañeros, que son conocedores de las situaciones específicas del Centro, y cuyo punto de vista puede ser significativo, puntúen la nuestra actuación como docentes.

Estas aportaciones pueden ser muy útiles siempre que se den dentro de un clima de confianza y colaboración.

Se pueden pedir valoraciones a los compañeros, basándonos en el cuestionario anterior o manteniendo entrevistas personales con ellos.

3) Evaluación por parte de los alumnos

Del mismo modo, los alumnos también deben tener la oportunidad de expresar las dificultades ante las que se han visto y la valoración que hacen del proyecto, en que

²⁵ CHIRIVELLA, Amparo, *Op.*, cit. p.414

han realizado a los alumnos se les puede dar a responder un cuestionario, tanto oral como escrito, tal como el que proponemos²⁶:

ASPECTOS A VALORAR
¿Qué actividad te ha gustado más y por qué?
¿Qué actividad te ha gustado menos y por qué?
¿Qué actividad te ha resultado más fácil y por qué?
¿Cuál ha sido el rol que más te ha gustado y por qué?
¿Ha habido problemas de coordinación o trabajo dentro del grupo? ¿Cuáles?

Estos son los mecanismos que podemos llevar a cabo para descubrir si nuestra actuación ha sido la mejor y ver en qué ha fallado.

Sería preciso ahora extraer conclusiones y evaluar la trayectoria de este curso desde mi rol como alumna del Máster, finalizando así esta memoria.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

A continuación nos disponemos a mostrar la valoración del proceso realizado en relación a nuestro futuro como profesionales de la docencia, y a lo que estos proyectos y el máster en general han supuesto en nuestra formación.

4.1. Aportaciones de los proyectos

Mirando hacia el futuro y con ciertas nociones de mis aciertos y errores, fruto de un análisis exhaustivo de la realización de estas dos actividades, puedo decir que me han proporcionado un bagaje en la materia que me ayudará en gran medida a la hora de ejercer como profesora en un futuro. Esta profesión requiere hoy en día competencias en investigación y evaluación, y una constante renovación de los conocimientos y aptitudes. Las primeras han sido plenamente desarrolladas en los proyectos, y las últimas, no puedo dejarlas de lado de aquí en adelante, si quiero ser una profesora competente.

4.2. Hacia la profesión docente

La superación de este máster constituye un paso más en mi trayectoria hacia el mundo docente. Ésta no comenzó hace mucho tiempo pero este curso me ha servido para introducirme plenamente en él. Ahora tengo acceso a las fuentes de información necesarias para cualquier profesional de la enseñanza, tanto en el ámbito de investigación como el de formación o el institucional. Igualmente he realizado contactos

²⁶ Véanse igualmente los cuestionarios propuestos para la evaluación de los profesores por parte de los alumnos por CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús, *Op. cit.*, pp. 89-91.

con diferentes entidades relacionadas con el mundo educativo, así como con personas cuyas experiencias y aportaciones personales han sido muy enriquecedoras para mí.

El siguiente paso será la realización de las oposiciones que me permitan acceder al cuerpo de profesores de secundaria. En la preparación para esta dura prueba, este curso, y especialmente los dos proyectos que he descrito, me han sido de gran utilidad. El tiempo dedicado a ellos me ha ayudado en el esfuerzo de dominar ciertos aspectos que en dicha oposición serán evaluados.

4.2.1. La situación de la enseñanza

Conocemos la situación actual de la enseñanza y las expectativas poco halagüeñas y nuestra única alternativa es seguir trabajando en nuestra formación y utilizar todos los medios a nuestro alcance para exigir una educación pública de calidad.

Dadas las circunstancias, considero muy acertada la opinión de Escudero²⁷ en torno a esta cuestión: “El objetivo de crear una mejor educación para todo el alumnado y reducir sensiblemente la exclusión de un buen número de estudiantes, no es una responsabilidad en exclusiva de los centros y el profesorado; es preciso reclamar al mismo tiempo un concierto de corresponsabilidades sociales, políticas, comunitarias y familiares”.

En cuanto a mis posibilidades de mejorar la calidad de la educación, debo comprometerme a una formación continuada que, por otro lado, debe ser imprescindible en cualquier docente.

4.2.2. La formación permanente

Algunos aspectos en los que los docentes (entre los que a partir de ahora podré incluirme) pueden y deben trabajar son:

-El fracaso escolar. Si bien los motivos económicos constituyen más del 50% del peso en el fracaso escolar²⁸, tenemos a nuestro alcance herramientas para disminuir dicho fenómeno, que debemos utilizar en nuestros centros y aulas.

-Bullying y problemas de conflictos en general en el entorno de los centros

-Formación en idiomas, dado que en el marco europeo es imprescindible. Ya para realizar este master se nos requirió la posesión de un nivel de inglés B1 y a nuestros futuros alumnos también se les exige el dominio de lenguas extranjeras.

-Formación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación

-Educación en valores, orientado a evitar los problemas que he nombrado antes y en general para ayudar a la formación integral de los alumnos como ciudadanos

-Constante evaluación y revisión de sus metodologías e investigación de otras formas de enseñar en las materias que nos ocupan. En lo que respecta a Plástica y Visual, Dibujo y otras materias de nuestra especialidad, cada día surgen recursos nuevos tanto en la red como en el mundo -llámémoslo así- “no virtual”: visitas especializadas a

²⁷ ESCUDERO MUÑOZ, J.M., “Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación”. En *Revista de Educación*, 2006. 339, p.19-41

²⁸ Fernández Enguita, Mariano, Mena, Luis y Rivier, Jaime, *Fracaso y abandono*, Colección Estudios Sociales nº 29. Barcelona: Obra social Fundación La Caixa, 2010.

museos, encuentros urbanos de dibujo, talleres de realización de cortometrajes... Un profesor entregado a la materia debe estar “en la vanguardia” y conocer estos recursos para adaptarlos en lo posible a su programa.

-No podemos olvidar la competencia emocional del docente, que exige formación especializada en ese ámbito, pues el día a día de un profesor exige dinamizar grupos, mediar en diversas situaciones, relacionarse socialmente con muchas personas y afrontar dificultades que pudieran generar conflictos personales, los cuales debe saber gestionar.

No nos encontramos en el mejor momento económico, lo que perjudica a la formación permanente del profesor porque han disminuido los recursos destinados a este fin. Esto ha hecho que desaparezcan varios CPR o se reduzca su plantilla. También se han suprimido programas como el Escuela 2.0 que no sólo iniciaba a los alumnos en las TIC, también ayudan a los profesores a familiarizarse con tecnologías que no todos conocían y usaban adecuadamente en las aulas.

4.3. Valoración de mi trayectoria en el master

Es preciso ahora efectuar una valoración general de lo que el máster ha constituido en mi formación. Comenzaremos con mi propia trayectoria dentro de éste.

Considero positiva mi actitud ante el master; he asistido regularmente a las clases, intentando sacar el máximo partido de ellas, y me he aproximado al mundo docente a través de lecturas, cursos y contacto con otros profesores. Esta aproximación ha sido posible porque se ha propiciado el ambiente necesario para ello, tanto en las aulas como fuera de ellas, con la ayuda de los profesores y de los alumnos del master.

Ahora bien, encuentro un gran contraste entre mi grado de motivación durante las épocas de prácticum en comparación con el resto del curso. Dichas épocas han sido para mí las más satisfactorias, pues he sido la verdadera protagonista de mi aprendizaje. Será descrito a continuación.

4.3.1. Actuación en las prácticas

A lo largo de este documento se desarrolla ampliamente el trabajo efectuado durante las prácticas. Aquí daremos una visión personal de lo percibido sobre mi actuación en el aula.

La primera fase de prácticas constituyó para mí un reto, pues era la primera vez que me enfrentaba a un centro educativo. Sin embargo, no tomamos parte activa en las clases. Al principio me resultó un poco frustrante adentrarnos en el mundo educativo únicamente en su parte legislativa, si bien ahora puedo agradecer que así fuera. El hecho de permanecer en las aulas sólo como oyentes nos permitió conocer a nuestros futuros alumnos y volver en el prácticum II mucho más seguros de nosotros mismos y de nuestra actuación con ellos.

Ya en las últimas sesiones del prácticum III, tras haber desarrollado una unidad didáctica que resultó interesante y motivadora para los alumnos, me era mucho más

fácil enfrentarme al aula (siempre con el apoyo de mis compañeros) y había ganado en habilidades comunicativas y en capacidad de resolución de problemas.

Considero que en estas pocas sesiones he adquirido habilidades comunicativas, y profundizado en las pautas de diseño de actividades para que éstas den buenos resultados. He comprobado cómo trabajando en profundidad estos dos aspectos es posible tomar confianza con los alumnos y motivarlos para que asistan con interés a mis clases. Muchas actitudes negativas se pueden evitar cuidando de que no aparezcan en sus primeras fases; en cualquier caso, no hemos tenido ningún problema grave y algunos malos comportamientos se han suavizado durante nuestra estancia.

Si bien al principio la evaluación de la actitud de los alumnos no dio resultados muy positivos, la evolución que he visto en la mayoría de los chicos ha sido positiva y la relación, cordial y cercana. Al final del prácticum me he sentido plenamente integrada en el centro y todas las personas que he conocido han sido amigables y me han ayudado en todo lo posible. Este buen ambiente me ha motivado para trabajar mejor.

Igualmente considero que hay aspectos a los que tendré que otorgar más importancia, como son la preparación previa de los sistemas de evaluación a usar, puesto que esta vez no se realizó exhaustivamente. También debo encontrar el método para ejercer mi autoridad como docente sin dejar de resultar cercana y accesible a los alumnos, pues sin la ayuda de mis compañeros de prácticas no hubiera podido mantener la disciplina necesaria en el aula.

La autoevaluación debe acompañar cada una de las acciones de un docente, y debo decir que, en este caso, valoro positivamente mi actuación. Por otro lado, ésta siempre será mejorable, y espero ganar habilidades con la práctica.

4.4. Reflexiones en torno al máster

No podemos poner en duda la necesidad de implantar este master. En palabras de Escudero (2009), “El CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), que procede de la LGE (Ley General de Educación, 1970), se ha mantenido más tiempo del debido contra viento y marea; ya era hora de acometer algún cambio en este ámbito.”²⁹

El nuevo Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas³⁰, pretende proporcionar a los futuros docentes una formación de mayor calidad y supone un año de dedicación por parte de éstos para alcanzar la competencia profesional que antes exigía, en algunos casos, unas semanas. Además de esta, deben notarse otras diferencias, especialmente relativas a la calidad de los aprendizajes.

²⁹ ESCUDERO MUÑOZ, J.M., “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”. En Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103

³⁰ Regulado por la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre BOE, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, p. 53751

Dado que me encuentro finalizando dicho máster quisiera proporcionar algunas impresiones personales acerca del mismo, con el ánimo de que constituyan una crítica constructiva y enriquecedora.

4.4.1. Valoraciones positivas

En este máster he aprendido a comunicarme de manera efectiva con el grupo de alumnos a motivarlos y a generar procesos en ellos. Para ello tengo que conocer los fenómenos a los que se enfrentan en una etapa difícil de su desarrollo, y estar al tanto de ciertos comportamientos que pueden desarrollar en clase. Comportamientos que pueden perjudicar el desarrollo de ésta y deberá evitar desde su inicio de la manera más inteligente.

He conocido al detalle los currícula de las asignaturas de las que podría ser profesora en un futuro cercano, aprendiendo a diseñar programaciones y actividades, atendiendo a las competencias a adquirir por los alumnos y a unos objetivos a alcanzar como eje que guíe este diseño.

Para ello me he documentado y he indagado en diferentes metodologías y modelos de enseñanza, conociendo infinidad de actividades y modos de realizarlas y adquiriendo la habilidad de elegir las que mejor convengan a los propósitos de aprendizaje para cada momento.

Debo mencionar la importancia que ha tenido la inmejorable relación con mis compañeros, pues ha sido el trabajo cooperativo el que en numerosas ocasiones nos ha ayudado a desarrollar proyectos y a superar etapas del máster óptimamente. Es precisamente dentro del grupo donde se han dado interesantes reflexiones sobre el desarrollo de éste.

4.4.2. Algunas objeciones y propuestas de futuro

Este trabajo no estaría completo si no hacemos mención a los aspectos que consideramos mejorables, relatados aquí con el objetivo de enriquecer los procesos de aprendizaje que se ofertan. Dado que este punto da pie a la reflexión y a las propuestas de mejora, nos gustaría aprovecharlo para lanzar una breve propuesta de futuro al máster que finaliza actualmente en su tercer año.

En nuestro rol como alumnos, hemos echado en falta haber realizado más trabajo práctico en las aulas, pues no ha sido hasta llegar a los centros de práctica cuando hemos podido comprobar ciertos principios que estábamos estudiando.

Debemos decir que las ocasiones en que se pusieron en práctica actividades de roles u otras en las que el protagonismo del alumno fue mayor, fueron muy celebradas por el grupo y se recuerdan como vivencias enriquecedoras.

Concluimos este Trabajo Fin de Máster apelando a la necesidad de defender la calidad de la enseñanza también dentro del mismo. Esta calidad sólo se conseguirá a

través de la continua evaluación de los procesos, y de una comunicación fluida entre los profesores que lo imparten, tanto con la organización como con los alumnos. A esta comunicación debe favorecer este Trabajo, y espero que resulte eficaz en este sentido.

5. Bibliografía

CABERO ALMENARA, Julio; Martínez Sánchez, Francisco *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza..* Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A. Colección Enseñanza y Medios. 1995

CALATAYUD SALOM, Amparo, "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo", en A. CALATAYUD (Coord.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas.* Madrid: MEC, 2007.

CARBONELL, Jaume, Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas. En Gimeno Sacristán, José (coord.), "Saberes e incertidumbres sobre el currículum". Madrid: Morata, 2010.

CASANOVA, M^a Antonia, "Evaluación y cambio educativo", en *Diseño curricular e innovación educativa*, Madrid: La Muralla, 2006, pp. 143-148.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago en Calatayud, Amparo: *La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz de fondo.* Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. 2007.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús, *Prácticas de evaluación educativa: Materiales e instrumentos*, Madrid: Pearson Educación, 2003

CASTILLEJO, José Luis, Investigación y acción educativa: un modelo de integración de la teoría y la praxis. En *Investigación educativa y práctica escolar.* Madrid, 1987.

CHIRIVELLA, Amparo, *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, 2007

COLL, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel; Zabala, Antoni, *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó. Biblioteca de aula. 1993.

COLL, C. y MARTÍ, E. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje, en COLL C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación.* Madrid: Alianza editorial, 1991.

DÍAZ AGUADO, M. J. *Estilos de enseñanza*, en BELTRÁN, J. *Psicología Educacional*. Madrid: UNED, 1985.

DOMÉNECH, F., *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario. Aspectos prácticos y teóricos*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1999.

DOMÉNECH, F., *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I, 2004.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M., “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes” *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103. Fecha de entrada: 11-02-2009 Fecha de aceptación: 26-02-2009 83

ESCUDERO, Tomás, Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. En *Revista de Educación*, 2006, 339, 19-41.

ESCUDERO, Tomás, “Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación”. En Curso de formación del profesorado nº21. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza. Enero-abril de 2009

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, MENA, Luis y RIVIERE, Jaime. Fracaso y abandono. *Colección Estudios Sociales* Nº 29. Barcelona: Obra social Fundación La Caixa., 2010.

FRANCESCA MARTÍNEZ, Joan Mateo, *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 2008

GALLEGOS GIL, Domingo J.; Alonso García, Catalina M.: *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999.

PALOMO LÓPEZ, Rafael; Ruiz Palmero, Julio; Sánchez Rodríguez, José. *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0* Psicoeduca, col. Educación y Psicología, 2008

TRAVER MARTÍ, J. A. Diferencias individuales y aprendizaje escolar. La diversidad como problema, en ADRIÁN, J. E. y CLEMENTE, Rosa A. (Ed.) *Convivencia escolar en secundaria*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2004.

Webgrafía

<http://fcsh.unizar.es/master-secundaria> (3/06/2012)

<http://www.educaragon.org> (3/06/2012)

<http://www.e-torredebabel.com/leyes/Eso-Loe/competencias-basicas-Eso-LOE.htm> (5/5/2012)

Normativa legislativa de referencia

ESPAÑA. Orden de 8 de julio de 2008, Departamento de Educación, Cultura y Deporte. BOA 17 de julio de 2008, núm. 105, p. 13919

ESPAÑA. Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre BOE, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, p. 53751

ESPAÑA. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, BOA 1 de junio de 2007 núm. 65 p. 6974

ESPAÑA. Real Decreto 63/2006, de 29 de diciembre. BOE 5 de enero de 2007 núm. 5, p. 677

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4 de mayo 2006 núm. 106, p. 17158