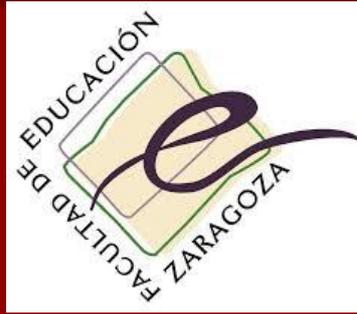




**Universidad
Zaragoza**



TRABAJO FIN DE MÁSTER

UNA APROXIMACION A LA DOCENCIA

FORMACION Y ORIENTACION
LABORAL

AUTORA: OLGA RODRIGO BLASCO

DIRECTOR: JESUS CUEVAS SALVADOR

CURSO 2013-2014



INDICE

1.-INTRODUCCION	3
2.-JUSTIFICACION DE LA SELECCION	6
2.1.-Prácticum I	7
2.2.-Prácticum II	13
2.3.-Prácticum III.....	15
3.-REFLEXION CRÍTICA.....	21
3.1.-Relación entre los trabajos seleccionados	23
3.2.-Competencias específicas y marco teórico.....	24
3.3.-Competencias transversales.....	29
4.-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	33
5.-REFERENCIAS DOCUMENTALES	37



1.-INTRODUCCION

A lo largo de este máster, se ha mostrado la complejidad del sistema educativo, por su **interrelación con la sociedad** y la multitud de variables que intervienen en él. El sistema educativo es un reflejo de la sociedad y viceversa, ya que depende de todos los agentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales se encuentran integrados en una sociedad determinada con unas características propias y unos valores.

En los últimos treinta o cuarenta años hemos pasado de una sociedad industrial, con una población de características homogéneas, donde el nivel de estudios alcanzado guardaba relación con el puesto de trabajo y la remuneración a percibir, a una **sociedad del conocimiento**, con gran diversidad de etnias y culturas y el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación. Además, se ha roto la correlación formación-empleo-retribución, con lo que se produce una desmotivación del alumnado, aunque objetivamente, según demuestran las estadísticas, siga siendo más fácil acceder a un empleo si se posee una mayor formación.

A estos cambios socioculturales se han sumado la globalización de la economía y las frecuentes **modificaciones legislativas**, siendo la última de ellas la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE). Uno de los objetivos que pretende alcanzar esta ley es el de aumentar la empleabilidad y cumplir los objetivos marcados por la Estrategia Europea 2020.

“Uno de los **principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español** es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, siguiendo la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática”¹.

Por tanto, la **labor docente** se encuentra enmarcada en un contexto sociocultural, político y económico determinado del país (influido por el resto de países), de la Comunidad Autónoma, del propio entorno del centro educativo y de las familias que componen la comunidad educativa..., que sigue unas determinadas directrices legales que se plasman, junto con los valores y filosofía de cada centro educativo en sus respectivos Proyectos Educativos de Centro.

¹ LEY ORGANICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013, sec.I, p. 97866, XIV



Además del contexto y de los fines de la educación, anteriormente expuestos, para lograr estos fines y los resultados de aprendizaje establecidos en los currículos de los diferentes títulos, los docentes utilizan la **Didáctica**, ciencia que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza, que se podría decir que son la materialización de las **teorías del aprendizaje**. Además se apoyan también en la **Psicología de la educación** para conocer las características del alumnado, de los propios docentes y del sistema educativo.

La Didáctica se puede decir que es la ciencia de la educación o de la instrucción. Entre **sus componentes** se encuentran:

- el docente,
- el alumnado,
- el contexto social del aprendizaje,
- el currículo.

En función del elemento en el que se centra, se distinguen principalmente tres **modelos de enseñanza-aprendizaje**:

- **Conductismo**, impulsado por **Watson (1879-1958)**, interesado en la conducta observable y en la influencia del ambiente en estas conductas que se podían dirigir y controlar. Esta corriente concibe el aprendizaje como la mera adquisición de conceptos y conductas. Mantiene que el aprendizaje de los seres humanos se realiza de la misma forma que aprenden los animales. En este modelo, la enseñanza consiste en transmitir un saber al alumno. Cuando este lo reproduce la enseñanza se ha producido. Destacan la **teoría del condicionamiento clásico de Paulov** (estímulo-respuesta) y la **teoría del condicionamiento operante de Skinner** (las consecuencias de nuestros actos modelan nuestra conducta futura).
- **Cognitivismo**, centrado en el alumno, en la construcción de estructuras internas que rigen las conductas. Se trata de saber hacer, de aprender unas estrategias, no de aprender de forma memorística ni por refuerzos. Estas estrategias se adquieren mediante la resolución de problemas y el entrenamiento, con la ayuda del docente. Destaca la **teoría genética de Piaget (1898-1980)** y las **teorías sociocognitivas** con autores como **Ausubel** (aprendizaje significativo), **Vygotski** (zona de desarrollo próximo y teoría sociocultural) y **Bruner** (currículum en espiral y aprendizaje por descubrimiento).
- **Constructivismo**, considerado como corriente pedagógica por unos y como derivación del cognitivismo por otros, define el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento basado en la experiencia personal del alumno. El docente aparece como facilitador del aprendizaje. Sus precursores son **Piaget, Vygotski y Ausubel**.



Cada uno de estos modelos entiende el proceso de aprendizaje de una forma diferente, por lo que para lograr los resultados de aprendizaje proponen distintas **técnicas**:

Para el **conductismo** el aprendizaje se produce por **repetición**, descomponiendo la información en pequeñas unidades y reforzando las conductas positivas hasta que estas se conviertan en hábitos. Estos **refuerzos** pueden ser materiales, sociales, verbales, de actividad...

El **cognitivismo** considera que los **procesos cognitivos** se hacen automáticos por repetición y se centra en el proceso activo de la información por el alumno, por qué y cómo aprende adquieren la misma relevancia. El aprendizaje se produce cuando la información tiene significado para el alumno. Las estrategias que utiliza para que el alumno aprenda por sí mismo son las estrategias de adquisición, codificación, procesamiento y recuperación de la información.

El **constructivismo** considera que el aprendizaje se construye desde la propia **experiencia** del alumno, por lo que utilizará métodos cooperativos, para que los alumnos trabajen en pequeños grupos, aplicados al método del caso (enlace de la teoría con una situación práctica real), al aprendizaje basado en proyectos (el alumno aprende haciendo) o al aprendizaje basado en problemas (aprendizaje auto-dirigido con la guía del profesor).

Mediante el conocimiento y dominio de estas y otras técnicas asociadas a cada una de estas teorías, los docentes adquieren la capacidad de preparar al alumnado para que sea capaz de adquirir las **competencias** necesarias para integrarse laboral y socialmente.

“Tal como indica la Unión Europea (Diario Oficial de la UE del 12.12.2007), el profesorado rinde un servicio de considerable importancia social: los profesores desempeñan un papel fundamental para que las personas puedan descubrir y cultivar sus talentos y alcanzar su potencial de desarrollo personales, así como ayudarlas a adquirir el complejo abanico de conocimientos, habilidades y competencias clave que necesitarán como ciudadanos a lo largo de su vida personal, social y profesional”².

² ANECA. *Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*. Universidad de Zaragoza, 2009, p.5



2.-JUSTIFICACION DE LA SELECCION

El marco general, descrito en la introducción, tiene unas consecuencias claras en la orientación de la enseñanza y marca las líneas generales a seguir. No obstante, los docentes para llevarlo a cabo deben utilizar determinadas estrategias e instrumentos que ayuden al alumnado a alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos en los distintos currículos de los títulos que pretenden alcanzar. Por ello, he seleccionado los trabajos realizados durante los periodos de prácticas realizados en el Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Pilar de Zaragoza, sito en el número 20 de Paseo Reyes de Aragón, donde pude entrar en contacto con el día a día de la realidad docente.

Estos tres Prácticums, realizados en horario vespertino con alumnos de primer curso de Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS), considero que son la aplicación de las asignaturas cursadas en el máster, ya sea de forma directa o indirecta. Directa por facilitar procedimientos y conceptos necesarios para llevar a cabo la labor docente, o indirecta por informar de variables a tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje, como el entorno legal, social, político y cultural o las distintas circunstancias socioculturales, personales o familiares que podemos encontrar en el aula, por poner algún ejemplo.

En el primer Prácticum realizado del 19 al 29 de noviembre de 2013, se analizó principalmente la documentación del instituto, así como su organización y relaciones, la participación del centro en programas institucionales y otros promovidos por el mismo centro y las diversas relaciones que mantiene con otros centros y organismos de su entorno.

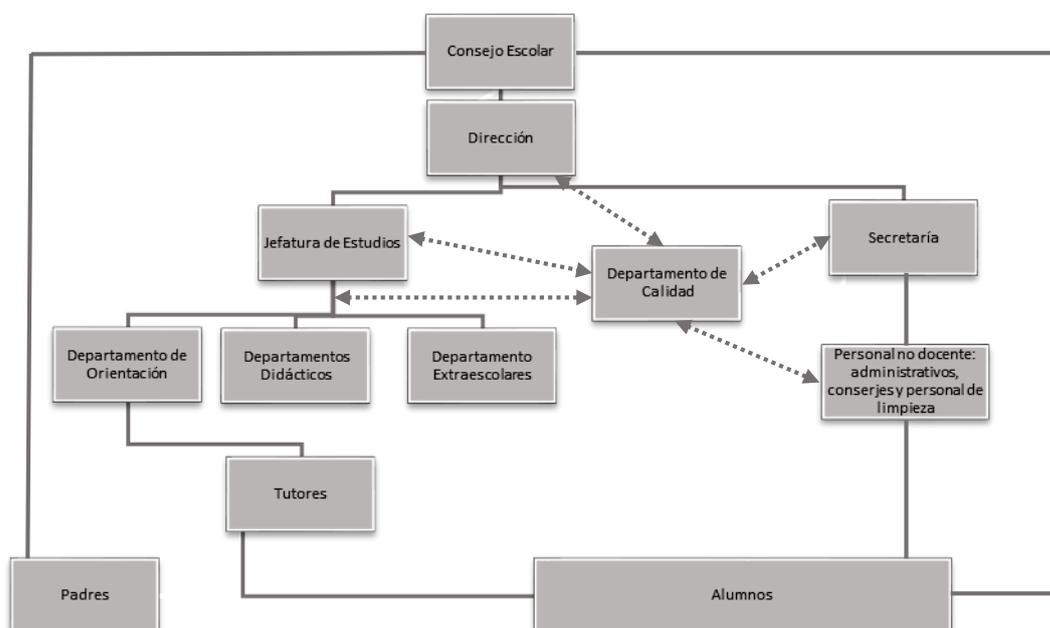
En el segundo período de prácticas, realizado entre el 18 de marzo y el 30 de abril del presente, mi experiencia fue fundamentalmente docente, ya que impartí 12 sesiones del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) a 3 grupos de diferentes familias profesionales de primer curso de CFGS: Automoción, Robótica y Mecatrónica Industrial, diseñando distintas actividades y programando las sesiones, partiendo de la programación didáctica elaborada por mi tutora, para las dos primeras unidades de trabajo relativas a Prevención de Riesgos Laborales. Además pude realizar una comparativa entre dos grupos clase. Esta experiencia quedó reflejada en la memoria del Prácticum II. En el mismo periodo de tiempo, pude evaluar los resultados obtenidos aplicando distintas metodologías a una misma unidad de trabajo, detallados en la memoria del Prácticum III que contiene el proyecto de investigación titulado “clase magistral versus clase invertida (flipped classroom).

2.1.-Prácticum I

El IES Virgen del Pilar es considerado centro de Formación Profesional (FP) de gran dimensión. En este curso cuenta con 21 grupos entre Enseñanza Secundaria Obligatoria (459 alumnos) y Bachillerato (148 alumnos), mientras que en FP hay 44 grupos, 20 de grado medio y 24 de grado superior, con un total de 759 alumnos. Debido al elevado número de grupos en FP existen dos jefes de estudios para esta rama, uno de ciclos formativos de grado medio y otro de ciclos formativos de grado superior. En ESO y Bachillerato existe un jefe de estudios por rama educativa. Cuenta, además, con el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y con Unidad de Intervención Educativa Específica (UIEE).

La FP que se imparte es de carácter industrial, siendo su alumnado casi en su totalidad masculino, exceptuando el Ciclo Formativo de Grado Superior en Prevención de Riesgos Profesionales, con mayor presencia femenina. Además, muchos de los ciclos formativos que imparte son únicos en la provincia, por lo que su alumnado procede mayoritariamente de distintas zonas de la ciudad y de pueblos cercanos, fundamentalmente de la ribera del Huerva.

El organigrama funcional, con las figuras con representación educativa y sus relaciones, desde el punto de vista de las familias y del alumnado es el siguiente, sin haberse considerado los órganos de gestión económica y de gobierno del centro:





El centro educativo obtuvo en 2009 el certificado de calidad ISO-9001 por AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) exclusivamente para los ciclos de formación profesional.

El Consejo Escolar y el Claustro, compuesto por todos los docentes, son dos órganos colegiados. El Consejo Escolar es el encargado de aprobar las propuestas de Dirección sobre la vida educativa del centro. Con la reciente aprobación de la LOMCE, este órgano pasa a tener un carácter consultivo. Estos dos órganos se reúnen cuantas veces sean necesarias para el buen funcionamiento del centro, siendo habitual una reunión previa en Septiembre, una formal en Octubre para aprobar la Programación General Anual (PGA) y otra antes de Navidad.

Dirección coordina los distintos departamentos a través de los adjuntos a dirección, que son los Jefes de Estudios. El instituto cuenta con 16 departamentos de comunes (ESO, Bachillerato y actividades extraescolares) y 6 familias profesionales más el PCPI.

Existe un Jefe de Estudios General que coordina al Jefe de Estudios de ESO, al Jefe de Estudios de Bachillerato, al Jefe de Estudios de CFGM y al Jefe de Estudios de CFGS. El Director, el Jefe de Estudios General y el Secretario son las piezas clave para el funcionamiento del instituto y al menos uno de ellos debe estar presente en el instituto. En la práctica diaria, siempre se encuentra presente algún miembro del equipo directivo, que suele ser uno de los Jefes de Estudios de FP.

Jefatura de Estudios se encarga de solucionar las contingencias de los profesores, como los horarios de clase (recogiendo propuestas pedagógicas) y las sustituciones, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los alumnos llegan aquí cuando no se ha podido solucionar el problema por el tutor o por el Departamento de Orientación. También se encargan de las convalidaciones, solicitudes de gracias al Servicio Provincial, renunciaciones... y de la petición de informes a otros centros de educación primaria de donde proceden nuevos alumnos de ESO que se incorporan al instituto. Informan de la distribución que realiza el Departamento de Orientación de los alumnos que deben ser incluidos en distintos programas: Programa de Aprendizaje Básico (PAB), Diversificación o alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Los jefes de estudios, junto con los jefes de los distintos departamentos de comunes y de formación profesional, forman la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que a su vez se subdivide en dos comisiones: la de Comunes y la de FP. Se encargan de aprobar las programaciones, los formatos de calidad, del buen funcionamiento de los ciclos en general y de cada departamento en particular. Los jefes de estudios se encargan de distribuir la información de la CCP entre el profesorado.



El Jefe de Estudios de CFGS, al tener un mayor contacto con las empresas, ofrece asesoramiento al alumno sobre el itinerario formativo y educativo, en colaboración con el Departamento de Orientación.

El Departamento de Orientación tiene mayor relevancia en ESO y Bachillerato, dedicándose principalmente a la acción tutorial. Al aumentar la edad del alumnado decrece el número de consultas a este departamento. Además de la acción tutorial, realiza un seguimiento de los casos en los que detecta una conducta anómala, actuando cuando está cualificado y derivando los casos a diversas instituciones especializadas en trastornos de la conducta cuando no lo está. Con la crisis económica se ha incrementado el número de alumnos de ESO diagnosticados de diversas patologías, sobre todo de falta de control del propio comportamiento, derivado de problemas familiares, desestructuración familiar, carencias afectivas, dependencia de las TIC, estilo permisivo de la educación y de la autoridad y falta de atención por parte de sus familias. El proceso para derivar a un alumno a una institución especializada pasa por el profesor, el tutor y finalmente interviene el Departamento de Orientación.

El tutor es el primer filtro entre el alumno y Dirección. Se elige uno por cada grupo clase entre el equipo de docentes asignado al mismo. En colaboración con el Departamento de Orientación realiza el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos, encaminándoles hacia un mayor aprovechamiento o haciéndose cargo de las dificultades que pudieran surgir.

Los alumnos adquieren representatividad por medio de los Delegados y Subdelegados, elegidos en cada grupo clase. La Junta de Delegados forma parte del Consejo Escolar.

Las familias de los alumnos o sus representantes legales cuentan con un representante del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) en el Consejo Escolar.

Cuando se incorpora al centro un nuevo profesor, lo primero que tiene que hacer es darse de alta en Secretaría, después se le presenta a Dirección y se le facilita un manual con los departamentos que tiene que visitar. El Secretario del instituto también se encarga de la contabilidad que se envía telemáticamente a la Diputación General de Aragón (DGA) y gestiona el presupuesto concedido cada año por el Gobierno de Aragón, decidiendo e informando sobre su administración y realizando las gestiones pertinentes con las entidades financieras. Para ello se apoya en el personal laboral no docente, que le transmite las necesidades del centro, actuando de puente entre Secretaría y los alumnos.

El personal laboral no docente, está compuesto actualmente por 4 limpiadoras, 1 persona de mantenimiento y 6 personas de administración y conserjería, que se encargan de



los trámites diarios del centro y se encuentran en relación directa con los alumnos y con el funcionamiento y mantenimiento del instituto.

En cuanto a la documentación que regula el funcionamiento del centro:

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) fue revisado por el Equipo Directivo y aprobado por el Consejo Escolar. Sitúa al centro en un entorno social y educativo, definiendo su oferta educativa y detallando los medios de que dispone para llevarla a cabo, tanto materiales como humanos. Se expresan los criterios ideológicos del mismo, objetivos y metodología a seguir, actividades complementarias y extraescolares, su misión orientadora y su concepto de evaluación. Partes integrantes del mismo son:

- a) El Proyecto Curricular de Centro (PCC), punto de partida para planificar las actividades del grupo/clase, establece qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Se presenta como anexo al PEC y recoge criterios de enseñanza y evaluación para ESO, Bachillerato y ciclos de FP. El máximo responsable del Proyecto Curricular es el jefe de cada uno de los departamentos.

- b) La Programación General Anual (PGA) establece los objetivos y las medidas para alcanzarlos para cada uno de los departamentos que componen el centro. Incluye los objetivos del centro, horarios y temporalización, además de los planes elaborados por el Departamento de Orientación, enumerados a continuación:
 1. Plan de Acción Tutorial (PAT): promueve la integración del alumno en la vida del instituto, previniendo problemas y situaciones conflictivas, para mejorar la convivencia en el centro. Se realiza un seguimiento personalizado del proceso enseñanza-aprendizaje de cada alumno. La acción tutorial se realiza en ESO, Bachillerato y FP, estando esta última recogida en el Manual de calidad, junto con las programaciones.

 2. Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: ayuda pedagógica a las distintas necesidades de los alumnos. Se propone a los alumnos que lo necesiten su inclusión en el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), Diversificación, PCPI, Programa de Aprendizaje Básico (PAB), UIEE y Escolarización Externa.

 3. Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP): pretende ayudar al alumno a tomar la mejor decisión sobre el itinerario educativo a seguir, tanto en ESO como en la educación postobligatoria.



4. Plan de Atención a la Diversidad: atiende las necesidades de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) incluidos en el PROA, UIEE (alumnos de 15 años con dificultades específicas de aprendizaje y un retraso curricular de 2 o más años), PAB (alumnos de 1º y 2º de ESO con dificultades de aprendizaje y desfase curricular), PCPI (promueve la inserción social de alumnos de 16 años que no han obtenido el grado en ESO), alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos que se incorporan en edad tardía al sistema educativo con desconocimiento del idioma, realizando adaptaciones curriculares. Incluye el programa de diversificación curricular destinado a la obtención del Graduado en ESO para alumnos con 16-17 años y excepcionalmente con 15 años con dificultades claras para titular y que cumplan una serie de requisitos.

c) El Reglamento de Régimen Interior, que principalmente recoge las normas de convivencia en el centro y las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, plasmando funciones, derechos y deberes, normas de convivencia, conductas en contra de las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales, medidas correctoras y sancionadoras de las mismas, insistiendo, sobre todo, en la importancia de la prevención de las situaciones de conflicto.

El Manual de Calidad para los Ciclos de Formación Profesional fue aprobado por el Director del centro y está elaborado según las especificaciones recogidas en las normas de calidad ISO-9001, recogiendo la política de calidad, planificación de objetivos de la calidad e indicadores, revisión de la dirección, formación y motivación del personal, mantenimiento preventivo y correctivo de máquinas, clima laboral, planificación de procesos, matriculación, diseño de proyecto educativo de centro (contenido de las programaciones didácticas), evaluación y selección de proveedores, gestión y verificación de compras, procesos de enseñanza-aprendizaje, actividades complementarias y extraescolares, satisfacción del cliente, auditoría interna, control de las no conformidades (encuestas de satisfacción a las empresas), acciones correctivas y preventivas.

El Plan de Convivencia está referido al año 2010-2011, se elaboró por la Comisión de Convivencia y fue aprobado por el Director.

Posteriormente, se publicó en el Boletín Oficial de Aragón de fecha 31 de diciembre de 2012, la Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la que se da un plazo de un año para que el Plan de Convivencia recoja lo estipulado en esta Ley³; ley que refuerza el artículo 25⁴ del Decreto 73/2011, de 22

³ Disponible en:

http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/LEY%20DE%20AUTORIDAD%20DEL%20PROFESORADO.pdf

⁴ Artículos 24 y 25 referentes a las funciones del profesorado.



de marzo, avanzando en el reconocimiento social del profesorado y aportando soluciones a los problemas de convivencia en los centros docentes.

El Plan de Convivencia del Centro, aun señalando los problemas de convivencia más frecuentes y las medidas correctoras a adoptar, no recoge expresamente los derechos del profesorado detallados en el artículo 4 de esta ley. En todo lo demás, las normas de convivencia a las que se refiere la ley se encuentran recogidas en el RRI del centro, que cuenta con una Comisión de Convivencia para tratar los conflictos en sus primeros estadios, intentando evitar aplicar las medidas sancionadoras recogidas en el Plan de convivencia del centro y en su RRI y que cumplen, entre otras, con las características de proporcionalidad y restitución o reparación de daños expuestas en la Ley.

El centro, aprovechando la ampliación que supone la ley 8/2012 en cuanto al reconocimiento de la autoridad y la labor de los docentes, podría integrar el Plan de Convivencia en el RRI, incluyendo los derechos del profesorado en cuanto a potestad, autoridad y presunción de veracidad reflejados en los artículos 4 a 7 de la Ley como ampliación del artículo 9 del RRI, que aunque en su punto 9 especifica que los derechos del profesorado son los contemplados en la legislación vigente, lo que implicaría un reconocimiento implícito, no lo especifica expresamente.

Por otra parte, durante este Prácticum tuve la oportunidad de asistir a una clase del módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, del CFGS de Mecatrónica Industrial, como observadora. Me llamó la atención la alta participación y motivación del alumnado, promovida por su profesora (mi tutora) al intercalar conceptos con ejemplos de la vida real, donde los alumnos podían ver su utilidad. La clase siguió el método expositivo, pero fue activa y participativa, resolviéndose los casos prácticos del libro de texto por parejas o en pequeño grupo. El final de la clase, con los supuestos pendientes de solucionar en la próxima sesión, serviría de introducción y repaso en la siguiente clase.

El método expositivo, defendido por Ausubel para alcanzar un aprendizaje significativo, es el que sigue mi tutora, aunque lo más llamativo para mí fue el cambio experimentado por este método en aproximadamente 25 años, cuando lección magistral era sinónimo de clase pasiva, en la que el alumno se limitaba a escuchar las explicaciones del profesor.

Otras buenas prácticas educativas, más allá del currículo, están presentes en este centro, que trata de promover el ocio sano entre los alumnos de primaria y secundaria con menos recursos mediante el Programa de Integración de Espacios Escolares (PIEE) de nuestro Ayuntamiento, que además desarrolla otros programas para mejorar la convivencia en el centro. De la adhesión del centro a estos y otros programas institucionales se encarga el Director y forman parte de la PGA del centro. Algunos de ellos son: el Programa de Orientación en Lengua Extranjera (POLE), que promueve el bilingüismo de la comunidad educativa (en este caso en inglés); el programa Ramón y Cajal, para potenciar el uso de las



TIC; el proyecto Comenius, dirigido a alumnos de FP que deseen realizar el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en otros países europeos; el PROA, mencionado anteriormente y dirigido a alumnos de los tres primeros cursos de ESO; el “vivero de empresas” patrocinado por el Instituto Aragonés de Fomento para promover el emprendimiento; la formación del profesorado a través del Centro de Profesores y Recursos nº 1 y el programa de gestión de la calidad para mantener la certificación obtenida para los ciclos formativos de formación profesional. Además el centro promueve sus propios programas, como el taller de lectura, el apoyo a alumnos deportistas de élite para que puedan compaginar sus estudios... y establece relaciones con otros centros educativos e instituciones.

El centro se encuentra integrado en su entorno, interactuando con distintas instituciones sociales, para poner a disposición de su alumnado una oferta educativa que integra conocimientos curriculares con competencias transversales (como el uso de las TIC, la segunda lengua extranjera, el medio ambiente...) a través del PIEE y otros programas y con el apoyo a la atención a la diversidad mediante los programas de refuerzo o de atención a deportistas de élite. Todo ello para cumplir con la responsabilidad social que tiene el sistema educativo de formar ciudadanos capaces de integrarse social y laboralmente.

2.2.-Prácticum II

En este periodo de prácticas mi experiencia se desarrolló casi exclusivamente en el aula, realizando el diseño y selección de distintas actividades y secuenciando su impartición en las distintas sesiones, partiendo del tiempo inicialmente establecido por mi tutora en su programación didáctica. Realicé además un estudio comparativo de dos de los tres grupos de primer curso de CFGS a los que impartí clase de FOL, constatando sus diferencias en distintos aspectos.

En cuanto a la diversidad del alumnado, por ser ciclos formativos de carácter industrial, la casi totalidad del alumnado es masculino, exceptuando a dos alumnas (una en el grupo de Robótica y otra en el grupo de Automoción). Hay que tener en cuenta que los grupos no son muy numerosos (de 9 a 14 alumnos), ya que sólo asisten a las clases del módulo aquellos alumnos que no lo tienen convalidado, siendo el número aproximado de matriculaciones de 30 alumnos por clase. Aproximadamente, un 15% de ellos han nacido en países latinoamericanos y el rango de edades oscila entre los 19 y los 52 años, con variados niveles educativos alcanzados previamente a cursar el ciclo formativo de grado superior.

Resulta llamativa la diferencia de comportamiento de los distintos grupos clase. A pesar de formarse aleatoriamente, cada grupo manifiesta un comportamiento diferente y distinto grado de interés en la materia. Por ello, pienso que la labor docente es un trabajo continuo de observación del clima de aula, de investigación y de innovación de la interacción que se produce entre docentes y alumnado, mediante la adaptación de la conducta, el cambio

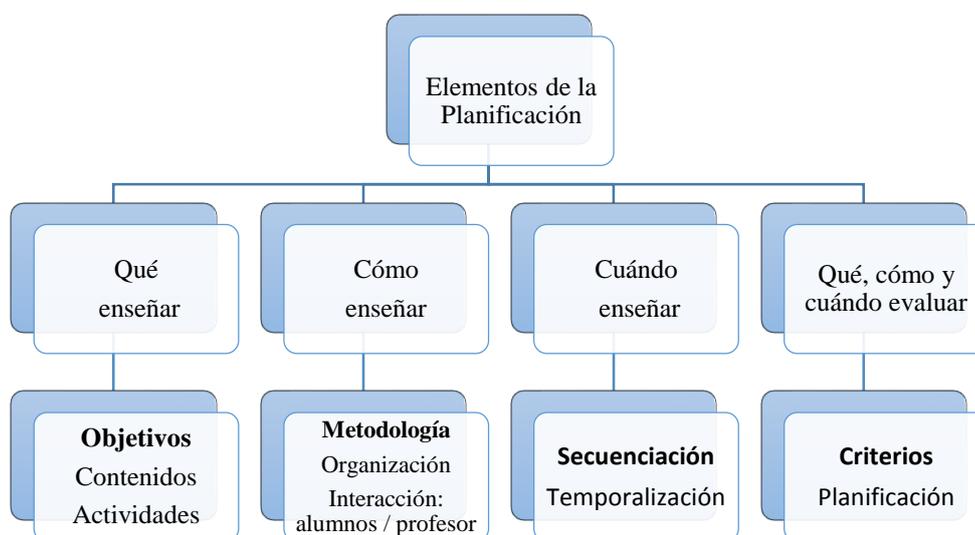
de metodología, la utilización de distintas técnicas de motivación... con el objetivo de lograr los resultados de aprendizaje establecidos en el currículo.

Dependerá de cada docente y de su actitud hacia la mejora continua, la constante evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para adaptarlos a las características del grupo en general y a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno en particular. Además, la labor docente exige un desarrollo personal que complemente el conocimiento de la materia y de las distintas metodologías a aplicar. La actitud interna del profesor es percibida casi de inmediato por el grupo clase, modificando su actitud conforme varía la actitud del docente, que se manifiesta en su forma de estar en clase y en el lenguaje no verbal. Por esto es importante un desarrollo personal que implique un estado interior de autoconfianza y de poder de gestión de las propias emociones que repercutirá en la gestión emocional del grupo clase.

El docente, no es pues sólo un experto de la materia que imparte, entre sus funciones también está organizar y liderar la clase, ser guía, orientador y modelo⁵.

Para llevar a cabo esta labor de observación del clima de aula es importante tener planificadas las sesiones, para lo que resulta especialmente útil la programación de aula, que permite afrontar distintos imprevistos y cambios de ritmo de la clase.

Los elementos que componen la planificación, se detallan en el siguiente gráfico:



⁵ GONZALEZ-PEREZ, Joaquín y CRIADO DEL POZO, María José. *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS, 2003, p.27. ISBN: 978-84-8316-723-6



Además en el departamento de FOL la programación está consensuada, lo que otorga uniformidad al proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que respeta la autonomía del docente para escoger la metodología más adecuada para alcanzar los resultados de aprendizaje dependiendo de las características del grupo clase. El alumnado, a su vez, percibe un trato igualitario con unos mismos criterios de evaluación.

Considero que el trabajo del docente, a pesar de las apariencias, está lejos de ser un trabajo rutinario, puesto que cada clase es diferente, aunque la materia a impartir sea la misma. Es más bien, en mi opinión, un trabajo reflexivo acerca de la experiencia diaria y de adaptación constante, utilizando una metodología de diferentes formas o adaptando las metodologías, según se considere, lo que requiere una gran flexibilidad y capacidad de reacción ante las distintas intervenciones del alumnado, gestionándolas sin perder de vista los objetivos de aprendizaje.

2.3.-Prácticum III

El proyecto de investigación que realicé durante este periodo de prácticas, vino a ratificar las conclusiones anteriores y a remarcar la importancia de la observación y de la reflexión del docente para escoger la metodología más adecuada para cada tipo de alumnado, teniendo en cuenta que en un mismo grupo clase se van a encontrar distintos estilos de pensamiento y de aprendizaje. Puso de manifiesto la necesidad del docente de mejorar continuamente, mediante la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación de distintas metodologías y la toma de decisiones de los cambios a introducir, observando las consecuencias de su aplicación en el aula.

La idea de mi proyecto de investigación surgió de la insistencia en las teorías cognoscitivas, que fundamentan el constructivismo, a lo largo de los dos cuatrimestres. Quería comprobar por mí misma si eran más efectivas que la tradicional clase magistral de hace veinte años. Sin embargo, me sirvió para constatar que la clase magistral defendida por Ausubel para alcanzar un aprendizaje significativo había evolucionado hacia clases participativas, lo que podría considerarse una mezcla de ambas metodologías.

En este proyecto se contó con una muestra no representativa y no probabilística, para la que fueron escogidos los alumnos de primer curso de dos diferentes ciclos formativos de grado superior, que asistieron a todas las clases y formaron parte del experimento en su totalidad, ya que en ambos grupos había alumnos que compatibilizaban trabajo y formación, por lo que no podían asistir regularmente a clase y no formaron parte de la muestra.

El experimento consistió en el desarrollo de la misma unidad de trabajo (“Prevención de riesgos laborales: conceptos básicos”), por el mismo docente (yo) y con los mismos recursos para ambos grupos clase, diferenciándose únicamente en la metodología a aplicar.



En el grupo de Automoción se utilizó el método de clase inversa (flipped classroom), mientras que en Mecatrónica se aplicó el método expositivo o clase magistral.

El método de clase invertida fue desarrollado en 2007 por dos profesores de química estadounidenses, **Bergmann y Sams**, que comprobaron que si los alumnos estudiaban previamente la teoría fuera de clase, mediante vídeos realizados por los profesores con el contenido imprescindible, y se dedicaban las clases a resolver dudas y a la realización de supuestos prácticos, con la guía del profesor, sus resultados académicos mejoraban. Estos autores señalan que esta metodología puede utilizarse de diversas formas, según los medios de que se disponga, e incluso invertir solamente una parte de la clase.

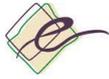
Los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje, mientras el profesor ocupa el papel de guía y orientador del mismo, por lo que el marco teórico de la investigación se basa en las teorías cognoscitivas que fundamentan el constructivismo, principalmente la teoría socio-cultural de **Vygotski** y lo que definió como zona de desarrollo próximo (ZDP) del alumno, y la teoría del andamiaje de **Wood y Bruner** desarrollada a partir de la ZDP de Vygotski.

En estas teorías el docente se convierte en un guía o facilitador del aprendizaje del alumno, otorgándole los apoyos necesarios de forma transitoria hasta que el alumno alcance el grado de autonomía suficiente para aprender por sí mismo (teoría del andamiaje de Bruner). Para ello, mantendrá al alumno en su ZDP (nivel de desarrollo potencial que el alumno podrá alcanzar en un futuro de forma autónoma pero para el que de momento necesita un apoyo), en una posición en la que tenga que esforzarse para aprender. Para Vygotski, el apoyo necesario para que el alumno construya su conocimiento puede brindarlo el docente o bien aquellos compañeros más capaces (colaboración social).

Por otra parte, **Ausubel** defiende el método expositivo para alcanzar un aprendizaje significativo, siendo este un proceso secuencial y lógico, que va de lo general a lo particular, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y que se adecúa a su estructura cognitiva, para posteriormente proponer a los alumnos la realización de determinadas tareas que exijan que codifiquen la información con sus propias palabras, finalizando con un resumen de la materia para afianzar los conocimientos.

Las hipótesis iniciales fueron:

1. La clase invertida es más eficaz en cuanto a resultados de aprendizaje, medidos por los resultados académicos.
2. La implicación de los alumnos es mayor, aumentando su protagonismo y motivación, con el método de clase invertida.



3. El tiempo necesario para preparar la clase por parte del profesor es mayor en la estrategia de clase invertida que en la de clase magistral.
4. Es posible aplicar el método de clase inversa en el tiempo de duración del módulo cumpliendo con la programación didáctica.

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron distintas herramientas y procesos:

- Un cuestionario (one minute paper), a rellenar en 10 minutos, para recabar datos personales de los alumnos y de su motivación hacia la unidad de trabajo, comparando después sus respuestas con la atención prestada en clase y su correspondencia.
- Diseño de dos pruebas de evaluación, una objetiva a realizar inmediatamente después de la finalización de la explicación de la unidad de trabajo, y otra mixta que se realizó por sorpresa una semana más tarde. Con ambas pruebas se pretendía medir los resultados de aprendizaje a través de los resultados académicos y su duración en el tiempo, abarcando distintos estilos cognitivos.
- La observación de la conducta en clase y la pregunta directa a los alumnos han servido para medir la atención prestada y sus preferencias en cuanto a la metodología.
- La programación didáctica realizada por mi tutora para medir la posibilidad de utilizar esta metodología, cumpliendo con los contenidos en el tiempo programado.
- Medición de las horas dedicadas a la preparación de las clases.

En la clase previa al inicio del experimento se indicó a los alumnos de Automoción que leyesen la unidad en casa para dedicar la clase a resolver dudas y a realizar distintas actividades.

Ya en clase, tras la cumplimentación del cuestionario, se resolvieron dudas y los supuestos prácticos del libro de texto, realizándose además dos actividades en pequeño grupo, con el visionado de un vídeo específico para talleres de automoción y sus factores de riesgo, ya que se suponía que la unidad de trabajo la habían leído previamente.

Los alumnos de Mecatrónica, tras rellenar el cuestionario, siguieron el orden del libro de texto, intercalando los conceptos con la realización de los supuestos prácticos asociados. La clase se introdujo con el visionado de un vídeo que resumía los conceptos que se iban a desarrollar posteriormente.



Aunque en ambos grupos se trabajó la misma unidad de trabajo de distinta forma, resultó que en ambas pruebas de evaluación los dos grupos coincidieron en al menos 2 de las 3 preguntas con mayor porcentaje de acierto y de error. Las preguntas con mayor porcentaje de acierto fueron aquellas que tenían aplicación práctica y las que obtuvieron mayor porcentaje de error las relacionadas con aspectos puramente teóricos o legislativos.

Por otra parte, ambos grupos resultaron ser muy diversos, diferenciándose entre ellos principalmente en la experiencia laboral y en los estudios previos de acceso al ciclo formativo. En cuanto al rango de edades, sexo y culturas presentes en el aula, ambos grupos eran similares, aunque la media de edad del grupo de Mecatrónica era 4 años superior a la media de edad del grupo de Automoción, diferencia que señala diferentes grados de madurez y motivación, principalmente.

Las conclusiones que se obtuvieron tras el análisis de los datos obtenidos en ambos grupos fueron las siguientes:

1. En cuanto a la primera hipótesis, no se pudo concluir que una metodología fuese mejor que otra, por los bajos resultados obtenidos en el grupo de la clase invertida y por el descalabro sufrido por el grupo de la clase magistral, que pasó de un 58% de aprobados a un 8% en la prueba realizada a la semana siguiente. Como ambas pruebas de evaluación tenían distintas características, intervinieron otras variables que no hacen comparables los resultados obtenidos. Sin embargo, el grupo de la clase magistral tuvo un descenso menor en el porcentaje de aprobados, de un 38% a un 25%. Concluimos que las pruebas realizadas sirvieron para medir la atención en clase en el grupo de clase magistral y para comprobar si el grupo de clase invertida había leído la unidad de trabajo previamente. También se puede concluir que recordamos mejor aquello que comentamos y hacemos, por lo que el grupo de clase invertida, que había trabajado en pequeño grupo las actividades propuestas, recordaba mejor que el grupo de clase magistral, aunque previamente no hubiesen leído la unidad de trabajo.
2. En relación a la segunda hipótesis, el grupo de la clase invertida manifestó un comportamiento peor que el grupo de clase magistral, con un número mayor de distracciones y llamadas de atención por desviarse del tema, mientras que en el grupo de clase magistral la clase se desarrolló normalmente. Aunque las motivaciones que se midieron a través del cuestionario eran extrínsecas, a excepción de la posibilidad de aprender en su trabajo, se podría decir que la diferencia de comportamiento corresponde con la motivación intrínseca, personal de cada alumno, que se midió por observación mediante los indicadores de atención mencionados. No obstante, el grupo de clase invertida unánimemente manifestó su preferencia por esta metodología, por los recursos audiovisuales empleados y las actividades realizadas (y porque no se habían leído la teoría, como confesaron posteriormente). Sin embargo, habría que comparar la diferencia de comportamiento con un mismo grupo, variando la metodología, o



con grupos de similares características actitudinales para llegar a una conclusión más o menos cierta.

3. La tercera hipótesis tampoco se verificó, ya que el tiempo empleado para preparar la clase fue el mismo con ambas metodologías, en parte al utilizar el mismo libro de texto de distinta forma. La selección de vídeos y actividades, aunque fue diferente para ambos grupos, ocupó el mismo tiempo.
4. En cuanto a la cuarta hipótesis se ha corroborado, ya que se impartió la unidad de trabajo según el tiempo programado en ambos grupos. Además, el grupo de clase invertida realizó una actividad más que el grupo de clase magistral y sobró tiempo para realizar un mapa conceptual en la pizarra sintetizando la unidad de trabajo.

Como conclusiones finales de este proyecto, se podría decir que no ha servido para demostrar que una metodología sea mejor que otra, pero ha puesto de manifiesto la multitud de variables a considerar en la elección de una u otra metodología y a tener en cuenta de cara a realizar otro proyecto con una muestra representativa elegida al azar, utilizando el mismo tipo de prueba de evaluación en las dos ocasiones (se sugiere mixta para abarcar la mayor cantidad de estilos cognitivos posible, con preguntas cerradas, abiertas de respuesta corta, de desarrollo y algún caso práctico; también podría ocurrir que un determinado tipo de prueba de evaluación fuese más adecuado que otro dependiendo de la metodología), con grupos homogéneos en sus características o heterogéneos... o con un mismo grupo. En cualquier caso, no podríamos garantizar que se obtuviesen los mismos resultados con otro grupo diferente, por la multitud de variables que intervienen.

En mi opinión y, según la experiencia obtenida de este proyecto de investigación, la labor docente conlleva un proceso continuo de evaluación e innovación. Dependiendo de la observación del clima de aula, el docente evaluará los cambios que necesita introducir y los resultados de su aplicación, adoptando una u otra metodología, utilizando una misma metodología de distinta forma o aplicando diversas técnicas de motivación para reconducir o incrementar la participación del alumnado en clase.

En cada grupo clase la experiencia es diferente, y ya es decisión personal del docente adoptar la actitud de mejora continua, que lleva a poner en marcha el proceso cíclico de observación, adaptación, evaluación, investigación e innovación, con el fin de obtener los mejores resultados de aprendizaje posibles.





3.-REFLEXION CRÍTICA

He seleccionado los trabajos realizados durante los dos períodos de prácticas en el IES Virgen del Pilar porque pienso que son representativos de las competencias a adquirir en este máster. Además han sido significativos para mí, al constatar que incluso la forma de impartir clase de los docentes de este máster era la misma (o al menos muy similar) que la utilizada por mi tutora en el instituto: introducción a la clase mediante el repaso de la clase anterior o, si es la primera clase, evaluación de conocimientos previos o una actividad de motivación, exposición por parte del docente, seguida de actividades de puesta práctica de los contenidos teóricos desarrollados a realizar en pequeño grupo o individualmente y posteriormente puesta en común en gran grupo. Estas son las fases del método expositivo defendido por Ausubel para alcanzar un aprendizaje significativo, que es aquel que alcanza el alumno partiendo de sus conocimientos previos.

Las cinco competencias específicas que definen este máster, recogidas en su guía didáctica, cuya adquisición capacita al futuro docente para desempeñar la tarea educativa, son:

- C.1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal, su contexto y los factores sociales que le condicionan, así como los retos a los que se enfrenta en la sociedad actual.
- C.2. Contribuir a la formación del alumnado, orientándolo académica y laboralmente, partiendo de sus características psicológicas, personales y sociales mediante una convivencia formativa y estimulante en el aula que contribuya al desarrollo de todos los estudiantes.
- C.3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje del alumnado mediante la utilización reflexiva y crítica de las distintas teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- C.4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación de la materia de nuestra competencia.
- C.5. Evaluar, innovar e investigar los procesos de enseñanza con el fin de la mejora continua de la labor del propio docente y de la tarea educativa del centro.

De estas competencias específicas fundamentales, se han trabajado principalmente las señaladas con 1, 4 y 5. La primera, principalmente en su marco teórico y legislativo, durante el primer periodo de prácticas (Prácticum I) y todas ellas durante la segunda estancia en el instituto (Prácticum II y Prácticum III).



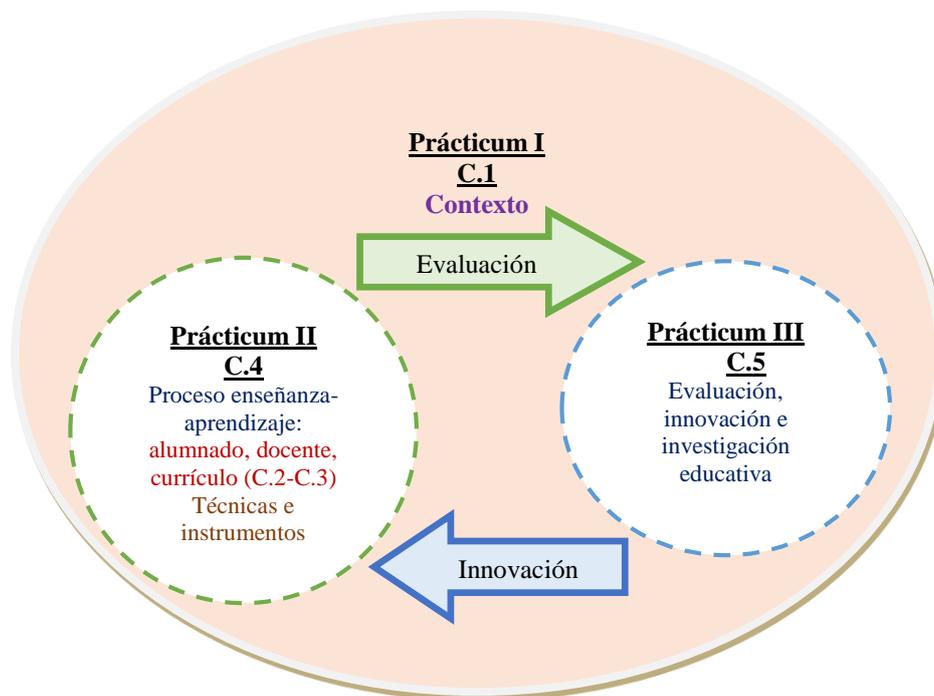
Aunque, según la guía de la **Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)**, en el Prácticum I se debe trabajar las tres primeras competencias, en mi caso concreto sólo desarrollé la primera, ya que entré en contacto con el alumnado de forma muy breve. Sin embargo, en el segundo periodo de prácticas, considero que se trabajaron todas, al desarrollarse mi experiencia fundamentalmente en el aula, si bien para alcanzar la segunda y tercera competencias opino que se necesita un tiempo de estancia en el instituto bastante superior, que permita conocer las características de cada alumno.

Las asignaturas del máster que utilicé en cada uno de los trabajos y sus competencias específicas asociadas se muestran en la siguiente tabla:

Trabajo	Marco teórico	Competencias
Prácticum I	Contexto de la actividad docente	C.1
	Interacción y convivencia en el aula	C.2
	Prevención y resolución de conflictos	C.2
	Procesos de enseñanza-aprendizaje	C.3
Prácticum II	Sistema Nacional de Cualificaciones y FP	C.4
	Fundamentos de Diseño Instruccional	C.4
	Entorno productivo	C.4
	Diseño curricular de FP	C.4
	Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje	C.4
	Interacción y convivencia en el aula	C.2
	Habilidades del pensamiento	C.3
	Procesos de enseñanza-aprendizaje	C.3
Prácticum III	Interacción y convivencia en el aula	C.2
	Procesos de enseñanza-aprendizaje	C.3
	Habilidades del pensamiento	C.3
	Entorno productivo	C.4
	Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje	C.4
	Evaluación e innovación docente e investigación educativa	C.5

3.1.-Relación entre los trabajos seleccionados

La relación existente entre estos trabajos, y sus asignaturas y competencias asociadas, señaladas en la tabla anterior, podría describirse gráficamente de la siguiente forma:



Este gráfico pretende hacer referencia a un proceso cíclico y continuo que se produce en un contexto determinado. Mientras que en el Prácticum I se recoge fundamentalmente el contexto del centro educativo, con la legislación que le afecta y las relaciones que mantiene con otros centros educativos e instituciones, en el Prácticum II se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, aplicando las teorías del aprendizaje, interactuando con el alumnado y programando y diseñando distintas actividades, cuya evaluación se recoge en el Prácticum III. Los resultados de esta evaluación pueden dar lugar a innovaciones a introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que volverán a ser evaluadas y modificadas en su caso para la mejora continua del proceso que nos ayude a conseguir los resultados de aprendizaje. Por extensión, el contexto influirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la forma de evaluar este.

Debido al carácter multidisciplinar de los contenidos del máster resulta difícil afirmar que no se utilizó una determinada asignatura. Incluso, en el Prácticum III incluiría todas las asignaturas del Prácticum II más "Evaluación e innovación docente e investigación educativa". Al realizarse los dos últimos Prácticum en el mismo periodo de tiempo y



encontrarse interrelacionados, me referiré, de aquí en adelante, al Prácticum I como primer periodo de prácticas y a los Prácticums II y III como segundo periodo de prácticas.

3.2.- Competencias específicas y marco teórico

A continuación se detalla la **contribución de cada asignatura del máster al logro de las competencias específicas**, detalladas anteriormente:

1. *Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal, su contexto y los factores sociales que le condicionan, así como los retos a los que se enfrenta en la sociedad actual:*

Contexto de la actividad docente interrelaciona las distintas instituciones sociales, entre ellas la familia y la educación. Enmarca la profesión docente en una determinada cultura y sociedad, con un sistema normativo y con unas demandas de formación determinadas. La función del sistema educativo es integrar a su alumnado en la sociedad y en el mundo laboral, para lo que el docente, mediante su valoración del proyecto educativo, diseñará y pondrá en práctica propuestas educativas que respeten los principios de equidad y de igualdad de derechos y oportunidades, en el marco de una sociedad multicultural, inclusiva y tolerante. Todo ello con el fin de que el alumnado sea capaz de afrontar los retos sociales, laborales y culturales, comprendiendo las claves del desarrollo de la sociedad y alcanzando mayor bienestar y calidad de vida. En la parte de Didáctica se incide en el marco normativo del sistema educativo a lo largo del tiempo, que se puso en práctica en el **primer periodo de prácticas**, analizando su aplicación en uno de los documentos del centro, a elegir libremente, y que en mi caso fue el Reglamento de Régimen Interior. La parte de Sociología situó al centro educativo en su entorno, conociendo las características socioculturales de su alumnado y las relaciones que establece el instituto con otros centros e instituciones. El Proyecto Educativo de Centro recoge la ideología del instituto, su identidad, los objetivos generales a seguir y los medios con los que cuenta para conseguirlos, incluyendo un análisis del contexto y quién lo elabora y aprueba. Aplicado al aula, el contexto influirá en los alumnos y en el docente, determinando el clima de aula que favorecerá más o menos el aprendizaje y que habrá que tener en cuenta a la hora de escoger una u otra metodología. Por ejemplo, en el **segundo periodo de prácticas**, con el grupo de alumnos con mayor tendencia a la distracción, la clase magistral servía para tenerlos más controlados al utilizar la resolución de supuestos prácticos en gran grupo, comenzando por los alumnos más inquietos.

2. *Contribuir a la formación del alumnado, orientándolo académica y laboralmente, partiendo de sus características psicológicas, personales y sociales mediante una convivencia formativa y estimulante en el aula que contribuya al desarrollo de todos los estudiantes:*



Prevención y resolución de conflictos, no fue puesta en práctica en su parte de Psicología Social, ya que durante el **primer periodo de prácticas** trabajé casi exclusivamente la parte de Didáctica, analizando el RD 73/2011 en el que se fundamenta el Reglamento de Régimen Interior del instituto y de los centros educativos en general. Además, la comisión de convivencia del centro trabaja con grupos de secundaria. Al realizar las prácticas en horario vespertino y con grupos de FP, la edad de los estudiantes ya no requiere de una comisión de convivencia. Sin embargo, esta asignatura en mi opinión resulta útil más allá del máster, y puede ser aplicada en cualquier ámbito en el que nos tengamos que enfrentar a un conflicto, ya que desarrolla estrategias para trabajar en equipo colaborativamente, para prevenir y solucionar conflictos y para fomentar la educación en valores, la educación emocional, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, el respeto a los derechos humanos y la educación ciudadana, facilitando la vida en sociedad. Personalmente, me amplió el campo de visión del conflicto, eliminando la connotación negativa y aceptándolo como parte de las relaciones humanas donde coexisten distintos intereses. Además, aunque no se aplicó directamente en el **segundo periodo de prácticas**, de forma indirecta se tiene en cuenta en la interacción con el alumnado y en la formación del clima de aula y forma parte de los **contenidos transversales** a impartir por el docente.

Interacción y convivencia en el aula, fundamentalmente fue útil en el **segundo periodo de prácticas**, sobre todo para identificar y comprender los procesos de comunicación e interacción en el aula, partiendo de las distintas motivaciones y características de los estudiantes. Establece el rol del docente como líder de la clase y el funcionamiento de los grupos clase con los distintos roles existentes cuando se forma un grupo, dependiendo el tipo de liderazgo que adopte el docente de las características del grupo clase en el que se integre. Cada experiencia en el aula es motivo de reflexión y análisis, que servirán para mejorar en la clase siguiente, fomentando el clima de diálogo y aprendizaje en el aula. En cuanto a la parte de orientación y tutoría, no se pudo poner en práctica, ya que considero que es necesario un periodo de tiempo más largo para conocer las características personales, sociales y psicológicas de cada alumno.

Esta competencia se desarrolló parcialmente en el **segundo periodo de prácticas**, por el intento de crear un clima de aula adecuado que favorezca el aprendizaje. Aquí interviene, no obstante, la motivación personal o intrínseca de cada alumno, su actitud hacia la clase y su interés en la materia, lo que se puso de manifiesto por la diferencia existente en el comportamiento de los dos grupos comparados en ambos Prácticum. Pienso que en la creación de un clima de aula adecuado interviene tanto el docente como los alumnos. Según las características del grupo clase, el docente adoptará una u otra metodología o utilizará técnicas de motivación que fomenten la participación del alumnado o sirvan para reconducir la clase, de forma que se facilite el aprendizaje a todos los alumnos. Además, el docente debe esperar siempre lo mejor de sus alumnos (efecto Pigmalión), evitando los prejuicios e ideas preconcebidas y tratando de ser asertivo. Esto pude comprobarlo por mi dificultad al concentrarme en la materia a impartir en el grupo de Automoción, ya que no podía evitar valorar al mismo tiempo el comportamiento de los alumnos o la reacción que tenían mientras impartía la clase. Cuando decidí olvidarme de esto y probar con un cambio de metodología que incidiese más en la organización de la clase y en la participación del alumnado fue



cuando percibí un clima de aula diferente y la clase se desarrolló con mejor comportamiento por parte de los alumnos.

3. *Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje del alumnado mediante la utilización reflexiva y crítica de las distintas teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:*

Procesos de enseñanza-aprendizaje, tuvo mayor repercusión en el **segundo periodo de prácticas**, donde pude poner en práctica el uso de las tecnologías de la información y comunicación para motivar y captar la atención de los alumnos y contrastar dos metodologías diferentes en el proyecto de investigación recogido en el Prácticum III, con lo que trabajé además la competencia de evaluar mi propia labor de enseñanza, así como la forma en que los prejuicios del docente repercuten en el alumnado y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (efecto Pigmalión). Además esta asignatura me sirvió para conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, la importancia de la propia gestión emocional y de la de los alumnos para propiciar un clima de aula adecuado⁶. En el **primer periodo de prácticas**, aunque muy brevemente, también pude observar y analizar la metodología utilizada por mi tutora, según las distintas teorías del aprendizaje.

Como conclusión del proyecto de investigación, la metodología a aplicar dependerá de las características del grupo clase. Sin embargo, pienso que los modelos de enseñanza-aprendizaje no son incompatibles entre sí, sino que han evolucionado mejorando sus metodologías. Pude comprobar la evolución del método expositivo, en las que el protagonismo de la clase era exclusivo del docente (hace más o menos 20 años), a las actuales que siguen esta metodología con clases activas y participativas, valorando los conocimientos y experiencias previos de los alumnos, lo que supone una combinación de metodologías de los modelos conductistas y cognoscitivos-constructivistas, encontrándose el protagonismo de la clase repartido entre alumnado y docente. Estas clases involucran la actividad del estudiante e implican una visión constructivista del aprendizaje: el conocimiento no se limita a una simple recepción de información sin que intervenga la actividad constructiva del sujeto que interactúa con el objeto (Piaget, 1980).

Habilidades del pensamiento. Desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta asignatura trata de aprender y enseñar a pensar. Fomenta la creatividad y el pensamiento divergente, que trata de encontrar varias alternativas a un mismo problema, enriqueciendo las opciones a considerar por el pensamiento convergente o secuencial y lógico. Se adquiere la capacidad de diseñar actividades que desarrollen las habilidades del pensamiento y el autoconocimiento del alumno de su forma de pensar de manera que sea capaz de identificar las estrategias de aprendizaje que son más adecuadas para sus características personales, aprendiendo a aprender. En mi opinión esta asignatura se hace cada vez más necesaria en cuanto que el avance tecnológico sustituye a la capacidad del pensamiento secuencial y lógico, pero de momento es incapaz de sustituir al pensamiento creativo. Es otra de las asignaturas que tuvo una aplicación indirecta en el **segundo periodo**

⁶ MARRASE, J.M. *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2013. ISBN: 978-84-1575-028-4



de prácticas, ya que se tuvo en cuenta al diseñar las distintas actividades, considerando la existencia de distintos estilos cognitivos en el aula.

4. *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación de la materia de nuestra competencia:*

Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, es una asignatura de **contenidos transversales**, que resultó útil para definir la estructura de los contenidos de los currículos de los títulos de Formación Profesional, totalmente diferente a ESO o Bachillerato. Además, sirvió para establecer la relación entre formación y mundo laboral a diferentes niveles: local, nacional y europeo. Conocer la evolución del mundo laboral, la interrelación que existe entre formación, trabajo y calidad de vida y la importancia de la formación permanente para adaptarse a una sociedad en continuo cambio, con nuevas demandas laborales, son otras de las competencias que se adquieren con esta asignatura.

Fundamentos de Diseño Instruccional tiene una parte común con Procesos de Enseñanza-Aprendizaje: la dedicada a los distintos paradigmas educativos (conductual, contextual, cognitivo, humanista y constructivista), que brevemente pude observar en esta **primera estancia en el instituto**. La principal competencia que se adquiere es la capacidad de evaluar qué metodología es la más apropiada según la materia y las características del grupo clase, que pude analizar en el **segundo periodo de prácticas** y que quedó recogida en el Prácticum III.

Diseño curricular permite planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo su determinación por el contexto legal educativo. Además de adecuarse al currículo, desarrollando unas determinadas competencias que incluyen el saber (conceptuales), el saber hacer (procedimentales) y saber ser o estar (actitudinales), incluye la selección de la metodología, el diseño de actividades y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los resultados de aprendizaje definidos en el currículo de cada título. En el **segundo periodo de prácticas**, pude analizar la programación didáctica que se realiza por cada docente a partir de la programación de ciclo, en este caso consensuada por el departamento de FOL, para mayor uniformidad del proceso de enseñanza-aprendizaje percibido por los alumnos. Un resumen de esta programación se facilita a los alumnos al inicio del módulo, conteniendo los criterios de evaluación. La existencia de una programación didáctica del módulo hace posible la sustitución de un docente por otro con la mínima alteración en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado. En el segundo periodo de prácticas, pude obtener los contenidos, metodología, criterios de evaluación y tiempo programado para impartir las dos unidades de trabajo de la programación didáctica elaborada por mi tutora.

Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje, contempla la selección y elaboración de las actividades del aprendizaje más adecuada para el grupo clase en función de sus características, fomentando la metodología activa y colaborativa, con el



uso de recursos multimedia y audiovisuales, integrando las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se adquiere la competencia de diseñar, organizar y desarrollar actividades y las unidades de trabajo, así como los entornos y recursos necesarios para lograr los resultados de aprendizaje. Es el máximo nivel de concreción del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se materializa la metodología. En el **segundo periodo de prácticas** pude desarrollar y poner en práctica distintas actividades, fundamentalmente de inicio, de desarrollo y de evaluación (incluidas en el Prácticum II), implementando el uso de recursos multimedia y audiovisuales, resultándome especialmente útil la programación de la clase y de la unidad de trabajo en cuanto que aporta tranquilidad al percibir el control del desarrollo de la clase.

Entorno productivo adquiere especial relevancia en la especialidad de Formación Profesional, debido a la estrecha relación con el mundo laboral de estas enseñanzas. Las competencias que desarrolla fueron aplicadas en el **segundo periodo de prácticas**: fundamentalmente el análisis de la normativa de seguridad, prevención de riesgos laborales y salud y la valoración de su importancia. Transversalmente, también se analizó la importancia de la normativa medio ambiental, principalmente por la gestión de los residuos que se realiza en los talleres de automoción, por ejemplo. En el módulo de FOL también se desarrollan habilidades sociales en el entorno de trabajo, otra de las competencias que desarrolla esta asignatura. Además existe otro módulo denominado Empresa e Iniciativa Emprendedora donde también se pueden desarrollar las competencias adquiridas con esta asignatura, además de fomentar el emprendimiento y las habilidades de gestión y dirección del propio negocio.

Esta asignatura me aportó conocimientos previos para impartir las unidades de trabajo de Prevención y Riesgos Laborales, con lo que me facilitó la tarea de planificar, diseñar, organizar y sobre todo de desarrollar la materia a impartir y seleccionar distintas actividades a realizar por los alumnos.

5. *Evaluar, innovar e investigar los procesos de enseñanza con el fin de la mejora continua de la labor del propio docente y de la tarea educativa del centro:*

Evaluación e innovación e investigación educativa desarrolla las competencias de autoevaluación de la docencia y la capacidad de poner en marcha las mejoras necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se adquiere la actitud de mejora continua, autoanalizando la actuación en el aula o por medio de otros indicadores, como los resultados de aprendizaje obtenidos, el clima de aula que se forma, etc. Se desarrolla la capacidad de formular alternativas ante los distintos aspectos a mejorar detectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de realizar proyectos de investigación que puedan conllevar propuestas de innovación que mejoren el proceso de enseñanza, utilizando técnicas de investigación educativa. En mi experiencia en el **segundo periodo de prácticas** pude constatar como este proceso se desarrolla internamente en el docente, de forma automática, mientras se imparte la materia, y se realiza una reflexión del mismo a la finalización de la clase, que origina nuevas ideas a incorporar en las siguientes clases, que de nuevo serán evaluadas para su puesta en práctica o su modificación. Esta asignatura, en mi opinión, dota al estudiante de



procedimientos de análisis aplicables en cualquier materia, más allá del ámbito académico, para llegar a unas conclusiones o una toma de decisiones.

Estas asignaturas han desarrollado las **cinco competencias específicas** del máster que, en mi opinión, hacen referencia al **proceso** que sigue un docente novel al incorporarse al sistema educativo. Primero, conocer las reglas del juego, el contexto social y en especial el entorno productivo en las enseñanzas de FP. Después, conocer las distintas metodologías y recursos que puede aplicar para conseguir los objetivos recogidos en el marco normativo, generando el clima de aula adecuado que propicie su consecución. Por último, evaluar todo el proceso, introduciendo las modificaciones oportunas, con el objetivo de mejorar la eficiencia de su labor docente y, por extensión, del sistema educativo.

3.3.-Competencias transversales

Además de estas competencias específicas, hay otras competencias transversales que hemos intentado desarrollar en el máster, fundamentales para integrarse en la profesión docente, extraídas de la guía ANECA, que se detallan literalmente y se comentan a continuación:

1. Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.

Esta competencia se ha trabajado en ambos periodos de prácticas, que supusieron para mí una evaluación tanto de los conocimientos de la materia a impartir, como de las limitaciones personales a superar para enfrentar una clase, así como de la repercusión que tendría mi actuación en los alumnos. Considero que la labor del docente tiene una gran parte de reflexión, personal en cuanto a su evolución y a los recursos que necesita adquirir para ejercer su liderazgo en el aula, intelectual sobre la materia que imparte y su actualización constante, y social para adaptarse a los cambios de la sociedad y del mercado laboral, que repercutirá en la forma de impartir la materia de su competencia, además de la influencia que ejerce en sus alumnos por los valores y ejemplos que transmite.

En estos periodos de prácticas la reflexión ha sido fundamental para resolver las limitaciones personales, para seleccionar y diseñar las distintas actividades que se pusieron en práctica valorando la utilidad que podían tener para los alumnos, de forma que fuesen actuales y adaptadas al entorno laboral en el que se tendrán que desenvolver.

2. Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas. Incluye las siguientes competencias genéricas del



MECES⁷ indicadas en RD 1393/2007⁸: “que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios”.

En los dos periodos de prácticas tuvimos que integrar los conocimientos teóricos de las asignaturas del máster en el contexto del centro educativo, aplicándolos de forma práctica y valorando la responsabilidad social que conlleva la labor docente, al ser uno de los roles del profesor el servir de ejemplo a sus alumnos. Además, tuve la oportunidad única de formarme una opinión sobre este trabajo basada en mi propia experiencia, en la que tuvo especial incidencia el proyecto de investigación realizado, que resultó clarificador y me ayudó a reflexionar sobre las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante la sorpresa por los resultados obtenidos por uno de los grupos, totalmente diferentes a los resultados esperados. Aunque este proyecto está basado en las teorías de aprendizaje, ampliamente tratadas a lo largo del máster, al ver los resultados obtenidos al intentar ponerlas en práctica es cuando realmente se asientan los conocimientos teóricos y se clarifican muchas ideas. Además para ponerlo en práctica tuve que planificar, diseñar y desarrollar las actividades que me sirvieron tanto en el Prácticum II como en el Prácticum III.

3. *Desarrollo de la autoestima.*
4. *Capacidad para el autocontrol.*
5. *Desarrollo de la automotivación.*

Estas tres competencias, directamente relacionadas con la gestión emocional y el crecimiento personal del docente, las considero fundamentales, puesto que la labor docente, como ya he reiterado en los trabajos seleccionados, es más que el dominio de una determinada materia.

Goleman incluye cada una de ellas en las dimensiones que configuran la **inteligencia intrapersonal**, que hace referencia al dominio de uno mismo y que es una parte de la **inteligencia emocional**, siendo la otra parte la inteligencia interpersonal que se refiere a las habilidades personales como la empatía o las habilidades sociales, entre las que se encuentra el liderazgo. La forma en que los alumnos perciben al docente como guía, modelo, orientador u organizador de la clase dependerá de su estado interior, manifestado en el lenguaje no verbal, e incidirá directamente en el clima del aula. “Una vez que la persona conoce su dimensión emocional, comienza a tener mejor y mayor control sobre su vida, lo que redundará en

⁷ Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, para promover la movilidad de la educación superior en Europa.

⁸ REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.



mayor estabilidad”⁹. Por ello, el desarrollo personal del docente me parece imprescindible para poder gestionar sus emociones y las de sus alumnos, sabiendo dirigirlos para crear el clima de aula más adecuado para el aprendizaje. En esta tarea, el **coaching** puede ser de ayuda para el docente, ya que la inteligencia emocional puede desarrollarse con las técnicas adecuadas. Tuve la oportunidad de comprobar como un cambio en la actitud del docente es inmediatamente percibido por los estudiantes, modificando su actitud y, en consecuencia, el clima de aula. “Cuando los maestros crean un entorno empático y sensible, no sólo mejoran las calificaciones de sus discípulos, sino que también estimulan sus ganas de aprender” (Daniel Goleman, 2006)¹⁰.

6. *Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo. Incluye la competencia genérica del MECES indicada en el RD 1393/2007: “Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.”*

Esta competencia se desarrolló en ambos periodos de prácticas, al tener que elaborar ambas memorias. Sobre todo en el segundo periodo de prácticas, en el que tuve que preparar previamente las clases, estudiando una materia de la que sólo tenía algunas nociones, planificar la estrategia para desarrollar las clases, escoger y elaborar los recursos educativos, evaluar el proceso de enseñanza para intentar mejorar los aspectos en los que no terminaba de sentirme cómoda a causa de los prejuicios e ideas preconcebidas, modificar mi comportamiento y volver a evaluar el desarrollo de la clase.

Este es un aprendizaje que sólo puede realizar uno mismo al enfrentarse a la clase, ya que cada persona tiene diferentes fortalezas y limitaciones. Como en todas las profesiones, la experiencia es un grado y, por la breve experiencia de las prácticas, pienso que la enseñanza supone un proceso de aprendizaje continuo para el propio docente, un proceso de autoconocimiento dirigido a fomentar el ambiente adecuado para el logro de los resultados de aprendizaje y que enriquece al propio docente, al ampliar constantemente los conocimientos que tiene de la materia que imparte a la vez que supone un crecimiento personal.

7. *Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos. Incluye la capacidad de comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y las razones*

⁹ CUARTERO REQUEJO, N. *Desarrollo de habilidades sociales en el aula universitaria*. En: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Programa de mejora e innovación de la docencia. Formación del profesorado en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior. Universidad de Zaragoza, p.27.

¹⁰ CUARTERO REQUEJO, N. *Desarrollo de habilidades sociales en el aula universitaria*. En: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Programa de mejora e innovación de la docencia. Formación del profesorado en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior. Universidad de Zaragoza, p.22-28.



últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades, que se recoge el MECES e indicado en el RD 1393/2007.

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.*

Estas cuatro últimas competencias se han desarrollado al impartir las clases en el periodo de prácticas. Como se ha comentado anteriormente, forman parte de las competencias de la **inteligencia interpersonal** descrita por **Goleman** como parte de la **inteligencia emocional** y que se refieren a la capacidad que tiene el individuo de entender las emociones ajenas y de actuar adecuadamente respecto a ellas. Tiene dos dimensiones que son la empatía y las habilidades sociales, donde se engloban las competencias transversales 7, 9 y 10.

Pude observar que a la vez que se están comunicando las ideas se percibe el efecto que causa en los alumnos (empatía), aspecto a considerar también en la forma en la que el docente se dirige a los mismos, que debería ser asertiva y formativa.

Dependiendo de las características de cada grupo clase el estilo de liderazgo cambiará, dirigiendo la clase de forma más o menos democrática. Pienso que es necesario un periodo de adaptación para conocer al grupo e ir definiendo la metodología que resulta más adecuada. Para ello, puede resultar de ayuda el intercambio de información con otros docentes que, en el instituto en el que realicé las prácticas, era fluido.

Por otra parte, en el **primer periodo de prácticas** pudimos conocer la estructura del instituto, estando dividido por departamentos o equipos de trabajo, integrándome en el departamento de FOL durante el **segundo periodo de prácticas** y trabajando cooperativamente con mi tutora.

Así como las competencias específicas, en mi opinión, hacen referencia al proceso de incorporación al sistema educativo a realizar por el futuro docente, estas diez competencias transversales se refieren a las **cualidades** que debería tener, o a los aspectos personales que conviene cuidar y desarrollar a lo largo de la carrera profesional.

El conjunto de todas ellas nos dan una idea general de la **profesión docente**, de su contexto e interrelación social, del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que el docente debe dirigir y evaluar, mejorándolo progresivamente con el objetivo de maximizar su eficiencia en la consecución de los resultados de aprendizaje, y del proceso de desarrollo personal que es necesario realizar paralelamente.



4.-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

A lo largo de esta memoria se ha descrito como la profesión docente se encuentra regulada por ley en casi todos sus aspectos, leyes que siguen los dictados de la Unión Europea con el fin de promover la movilidad, de forma que las distintas titulaciones obtenidas en diferentes países sean equivalentes en términos de competencias, favoreciéndose la empleabilidad. Además, está interrelacionada con las necesidades del entorno productivo y los valores de la sociedad de la que forma parte.

La globalización de la economía y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han acelerado los cambios en un entorno cada vez más amplio y complejo, que exige el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades, como el dominio de lenguas extranjeras y de las TIC, habilidades sociales y comunicativas, flexibilidad y adaptación al cambio... El docente se enfrenta a la tarea de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr que sus alumnos alcancen estos resultados de aprendizaje, considerándose un resultado óptimo que el alumno aprenda a aprender y sea autónomo, auto-dirigiendo su aprendizaje para poderse adaptar a los rápidos cambios que se producen en la sociedad del conocimiento.

En este contexto, el docente se enfrenta a una tarea compleja, tanto por el entorno que la rodea, como por la multitud de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe dirigir y guiar, utilizando reflexivamente la metodología que considere más conveniente según las distintas teorías del aprendizaje. Cada persona es un mundo, con sus características personales, su estilo de aprendizaje y de pensamiento, y en cada grupo clase se encuentra una gran diversidad (tanta como el número de alumnos) en estos y en otros aspectos como la motivación, la edad, la experiencia laboral, las circunstancias familiares y personales..., todos ellos a tener en cuenta a la hora de diseñar la programación didáctica del módulo, de las unidades de trabajo que lo componen y de las distintas actividades que ayudarán a conseguir los resultados de aprendizaje en un clima de aula adecuado para ello.

Por otra parte, el docente adquiere una gran responsabilidad social, tanto por encargarse de la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y laboralmente, como por el ejemplo que constituye para sus alumnos y los valores que transmite. Por ello, esta labor es un trabajo de equipo, concretándose las pautas generales de actuación en el Proyecto Educativo de cada Centro, elaborado según la legislación vigente.

Al finalizar el Máster, considero que he tenido la oportunidad de aproximarme a la docencia, sobre todo en los periodos de prácticas, en los que he podido desarrollar las competencias necesarias para todo buen profesional, en el que espero convertirme con el tiempo y la experiencia necesarios para ello:



- 1.- Durante estos periodos me he integrado en un centro educativo, conociendo su estructura, relaciones y la labor de equipo que supone la docencia. He comprobado la exigencia de la enseñanza, en el sentido de que conlleva una actitud de mejora continua de las cualidades personales del docente, a la vez que exige una formación profesional permanente y actualizada a las demandas del entorno productivo en el que tendrán que integrarse sus alumnos, un entorno cada vez más complejo y cambiante que exige la adquisición de nuevas competencias, como se ha expuesto anteriormente.

El docente debe adquirir antes que sus alumnos estas competencias, para lo que le será necesario contar con la capacidad de aprendizaje autónomo, además de la actitud de formación permanente que le permita indagar e investigar en las nuevas demandas del sector productivo para poder ofrecer a sus alumnos una formación actualizada y acorde con las exigencias del mercado laboral.

Por otra parte, la labor de equipo que supone la docencia implica desarrollar la capacidad para trabajar cooperativamente con los miembros de la comunidad educativa y con otras personas relacionadas con esta tarea, por lo que el desarrollo de habilidades sociales adquiere especial relevancia.

- 2.- He adquirido las herramientas necesarias para formarme mi propio juicio y poder experimentar con distintas metodologías, siendo capaz de seleccionar la más adecuada en función de los contenidos del currículo y de las características del grupo clase en general y de cada alumno en particular. Todo ello con el objetivo de impulsar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esto conlleva un desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión, tanto en el ámbito personal como profesional, evaluando los resultados de aprendizaje obtenidos con la metodología aplicada y detectando las mejoras que se puedan introducir.

- 3.- El clima de aula debe fomentar el aprendizaje de todos los alumnos, por lo que es necesario conocer sus características psicológicas, personales y sociales, así como supone un desarrollo de la inteligencia emocional del docente, de su capacidad de reconocer, analizar y gestionar sus emociones, que le dote de un autodomínio y de la estabilidad necesaria para gestionar adecuadamente las emociones de sus alumnos, de forma que sea capaz de propiciar un clima de aula adecuado para desarrollar el aprendizaje.

Más concretamente, supone para el docente desarrollar la autoestima o la capacidad de valorar de forma realista su forma de ser y de comportarse, la capacidad de autocontrol para manejar sus emociones de forma que faciliten la tarea o al menos no interfieran en ella, y el desarrollo de la automotivación para ser más eficaz,



plantearse metas y perseverar en la consecución de sus objetivos aunque se presenten contratiempos. Estas capacidades le ayudarán a gestionar las emociones de sus alumnos, para lo que necesitará desarrollar también la empatía, o capacidad de percibir los sentimientos de los demás, siendo capaz de dirigirse a ellos de forma asertiva, fomentando un clima de aula adecuado y asumiendo el rol de líder en la clase. Ello implica un proceso de evaluación constante, observando los efectos que su actuación tiene en los alumnos.

- 4.- Durante el segundo periodo de prácticas, planifiqué el desarrollo de las clases, secuenciando las actividades diseñadas o seleccionadas previamente y pude evaluar sus resultados.

En el transcurso de la clase es cuando el docente ejerce su capacidad de liderazgo, guiando a los alumnos a través de las distintas actividades diseñadas para conseguir los resultados de aprendizaje.

En mi experiencia durante las prácticas observé la importancia del lenguaje, del desarrollo de la capacidad de comunicación de ideas y razonamientos. Tuve que adaptarlo, utilizando frases más breves ya que los alumnos tendían a la dispersión. Esta competencia considero que es fundamental y que se va mejorando con la experiencia o con el aprendizaje de distintas técnicas.

- 5.- La autoevaluación del proceso de enseñanza conlleva un proceso de reflexión personal y profesional, que se realiza diariamente en función de la experiencia obtenida en el aula mediante la detección de las necesidades de mejora del proceso, tanto de la mejora de la capacidad de comunicación del docente como de la metodología a desarrollar para conseguir los resultados de aprendizaje. Esta detección de necesidades nos llevará a investigar las posibilidades de mejora, seleccionando las más adecuadas e introduciendo la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para volver a evaluar sus resultados, en un proceso cíclico y constante. Exige al docente adoptar una actitud de mejora continua personal y profesional, para poder obtener de sus alumnos el mismo resultado.

Quizá sea la transmisión de esta cultura de mejora continua personal y profesional, de aprendizaje permanente, lo más importante que pueda transmitirse al alumnado al margen de los conocimientos, actitud que les llevará a incrementar la calidad de sus aportaciones a la sociedad mediante el desempeño de su trabajo, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la sociedad en su conjunto.

Como conclusión final, considero la docencia una profesión en general gratificante a la vez que exigente. A la vista de las competencias necesarias para ser un buen profesional, personalmente considero que en general las competencias transversales y particularmente el



desarrollo de la inteligencia interpersonal y de la capacidad de comunicación sea hacia donde tenga que dirigir mi formación, por ser los aspectos que me han resultado más difíciles en estos periodos de prácticas.

Aunque al final conseguí que la experiencia de dar clase me resultase gratificante, fue un proceso que conllevó mucha reflexión acerca de lo que no estaba funcionando, hasta que decidí abandonar la creencia de que tenía que ser una “experta” en la materia que impartía (que no lo soy, al no ser FOL una materia de mi especialidad) y optar por otra forma de impartir clase, más activa y participativa, asumiendo el rol de organizadora de la clase.

Por ello, mi propuesta de futuro profesional se dirige hacia la formación permanente y de forma más concreta al conocimiento de otras lenguas y al desarrollo de la capacidad de comunicación, junto con la actualización constante de los conocimientos relativos a la materia que tenga que impartir, asumiendo la actitud de mejora continua personal y profesional, con el fin de que mis futuros alumnos puedan recibir la mejor formación que esté en mi mano impartir y que les permita integrarse activamente en la vida ciudadana.



5.-REFERENCIAS DOCUMENTALES

1. LEY ORGANICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013, sec.I, p.97858-97921.
2. ANECA. *Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*. Universidad de Zaragoza, 2009.
3. LEY 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en Boletín Oficial de Aragón, Núm. 253, de 31/12/2012, p.28924-28928.
4. DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en Boletín Oficial de Aragón, Núm. 68, de 05/04/2011, p.7341-7364.
5. GONZALEZ-PEREZ, J. y CRIADO DEL POZO, M. J. *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS, 2003. ISBN: 978-84-8316-723-6
6. MARRASE, J.M. *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2013. ISBN: 978-84-1575-028-4
7. REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, publicado en el Boletín Oficial del Estado, Núm. 185, de Miércoles 3 de agosto de 2011, p.87912-87918.
8. REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el Boletín Oficial del Estado, Núm. 260, de Martes 30 octubre 2007, p.44037-44048.
9. y 10. CUARTERO REQUEJO, N. *Desarrollo de habilidades sociales en el aula universitaria*. En: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Programa de mejora e innovación de la docencia. Formación del profesorado en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior. Universidad de Zaragoza.