

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS Y EVIDENCIAS DEL DESEMPEÑO
COMPETENCIAL DOCENTE**

M^a VERÓNICA MARTÍN ABRANTE

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO

RESUMEN

En este trabajo se plantea un análisis y reflexión personal sobre las competencias que se han adquirido a lo largo del proceso de enseñanza en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Un estudio que revela en sí, el grado de adquisición personal que se ha producido en mi formación académica como futura maestra, y que deja entrever aspectos positivos y algunos negativos a la hora de plantearme, si en todas las materias cursadas he conseguido las competencias que vienen recogidas en el título oficial. Es de suponer que las competencias se habrán adquirido a lo largo de mi proceso de aprendizaje. Es por ello que el estudio de estas competencias será el eje vertebrador, para dar respuestas y evidencias que justifiquen la adquisición de las mismas, además de la implicación que tienen estas en mi proyección profesional. Obteniendo como conclusión, el logro de las competencias analizadas y que depende del profesorado en cuanto su acción didáctica en el aula, que podamos adquirir el dominio de las competencias docentes.

Palabras clave: Educación Primaria, competencias, evidencias, proyección profesional.

ABSTRACT

In this work, an analysis and personal reflection on the competences that have been acquired throughout the teaching process in the Master Degree in Primary Education are proposed. A study that reveals in itself, the degree of personal acquisition that has occurred in my academic training as a future teacher, and that hints at positive and some negative aspects when considering whether, in all the subjects taken, I have achieved the competences that they are included in the official title. Presumably, the skills will have been acquired throughout my learning process. That is why the study of these competences will be the backbone, to give answers and evidence that justify their acquisition, in addition to the implication that these have in my professional projection. Obtaining as a conclusion, the achievement of the analyzed competences and that depends on the teaching staff regarding their didactic action in the classroom, that we can acquire mastery of the teaching competences.

Keywords: Primary Education, competences, evidence, professional projection.

Índice

1. Introducción.	4
2. Reflexión general de las competencias desarrolladas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria.	4
3. Competencias seleccionadas y evidencias que reflejan la adquisición de las mismas.	
3.1. [CG4] Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana	8
3.2. [CG2] Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.....	12
3.3. [CG10a] Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	15
3.4. [CG10b] Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.....	18
4. Proyección Profesional.....	22
5. Conclusiones.	24
6. Bibliografía.....	26
7. Anexos. Evidencias.....	30

1. Introducción.

Después del proceso de convergencia a nivel europeo iniciado por el Plan Bolonia (1999), y del Proyecto Tuning, es cuando la enseñanza superior aproxima la formación académica, en conocimiento y habilidades, a los requerimientos de la sociedad actual. El Grado de Maestro en Educación Primaria, estipula que para la obtención del título y capacitación del alumnado, deberá adquirir las competencias genéricas, de carácter transversal para cualquier graduado universitario y las competencias específicas que caracterizan el perfil profesional de cada Grado. Es por lo que este trabajo ha servido de reflexión y análisis personal sobre las competencias adquiridas a lo largo de mi proceso de aprendizaje durante el Grado de Maestro en Educación Primaria. Para ello se han seleccionado y analizado cuatro competencias, donde se explica en qué consisten y por qué se han elegido, aportando un discurso científico sobre cada una de ellas. Además, para justificar cada competencia adquirida, se presenta cuatro evidencias (trabajos, proyectos, tareas, etc.) que de algún modo reflejan la obtención de las mismas. Analizados los resultados del proceso, se dará respuesta a las perspectivas profesionales que como futura docente anhelo alcanzar.

2. Reflexión general de las competencias desarrolladas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria.

A partir de la clasificación de las competencias profesionales (proyecto Tuning), dirigido desde la esfera universitaria con el objetivo de posibilitar la aplicación del proceso de Bolonia, es cuando la enseñanza superior aproxima la formación académica, en conocimiento y habilidades, a los requerimientos de la sociedad actual. Estudios, como los de la Agencia Nacional de la Evaluación y Acreditación de la educación Superior (ANECA) y trabajos como los de Freire o Rodríguez entre otros, coinciden en la importancia del desarrollo de las competencias genéricas, unidas a la personalidad y al desarrollo cognitivo, con lo que consideran imprescindible abordar la formación superior a las necesidades de la sociedad del conocimiento (Freire et al, 2013; Rodríguez, 2015), aspectos fundamentales para el buen hacer profesional y que antaño prácticamente eran ignoradas, sin olvidar por supuesto la importancia del conocimiento técnico o específico de la profesión. Por ello el Proyecto Tuning¹ diferencia entre competencias específicas y competencias genéricas, las cuales van a

¹ Proyecto Tuning: <http://www.unizar.es/eees/tesie.htm>

ser las que permitan a los titulados universitarios conseguir introducirse con éxito en el mundo laboral. Frutos de estos cambios el Estado Español publica el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias del Grado y Posgrado. Con respecto a los estudios del Grado, dicho Real Decreto establece en su artículo octavo, que las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la formación general del alumnado y su preparación de carácter profesional.

Según información extraída de la página web de la Universidad de La Laguna, referente a las competencias dentro del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, especifica que, “Al alumnado del título de maestro se le aportarán aprendizajes de acuerdo con una concepción de la enseñanza entendida como una profesión caracterizada por: la planificación, la acción, la reflexión y la innovación, desde una perspectiva del maestro como investigador de su práctica, creativo, capaz de analizar y contrastar ideas, de planificar y tomar decisiones adecuadas... comprometidas con la realidad social, el progreso y el bienestar social”.

Todos estos aprendizajes son las competencias que el perfil de la titulación del Grado de Maestro, propone para capacitar al alumnado profesionalmente. Pero para que esto produzca un crecimiento del estudiante, no basta con formarle en habilidades, conocimientos y en actitudes o valores, además, según De Miguel, será necesario favorecer el crecimiento continuo de esas características subyacentes a las competencias, colocando al educando ante diferentes situaciones de estudio y trabajo, que pueda encontrarse en la práctica de su profesión (De Miguel, 2005), es decir, acercar al estudiante a una situación real, enfrentándolos a diferentes situaciones, que les haga poner en marcha procesos metacognitivos para llegar así a adquirir dichas competencias. Estas se distinguen en genéricas y específicas. Las primeras se refieren a competencias transversales, es decir, transferibles a diferentes funciones o tareas. Para Corominas, las competencias genéricas tienen una naturaleza más global, son más duraderas en el tiempo y favorecen los aprendizajes permanentes a lo largo de la vida (Corominas, 2001), en cambio las específicas, están relacionadas directamente con la profesión.

Atendiendo al perfil profesional expuesto, las competencias generales² que debe adquirir el alumnado para esta titulación son doce; todas aquellas habilidades que el alumnado de forma general debe de adquirir a lo largo de su carrera universitaria y que están presentes en otras carreras y seis competencias específicas; en el cual se abordará todo lo concerniente a la titulación oficial y que nos preparará profesionalmente como futuros docentes. Todas estas competencias de una forma u otra son tratadas en las diferentes asignaturas de cada curso del Grado. Cada asignatura o materia según su contenido de aprendizaje, estarán enfocadas a adquirir una competencia básica o específica, o también se puede dar, que en una misma asignatura se engloben varias competencias juntas. Todo dependerá del tipo de trabajo que se realice y cómo se lleve a cabo.

Para entender mejor este estudio, se ha realizado una revisión teórica sobre el concepto de competencia, donde nos podemos encontrar con diferentes definiciones sobre el mismo, atendiendo a distintas fuentes. Como señala el diccionario de la Real Academia Española (RAE). El concepto de competencia entre los diferentes significados, se recoge como: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Para Frade, el concepto de competencia es: “Capacidad adaptativa, cognitivo y conductual que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda que se presenta en contextos diferenciados que conllevan distintos niveles de complejidad. Es saber pensar para poder hacer” (Frade, 2019, p.7). Las competencias según el Gobierno de Canarias, en su sección educación, las define como “un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto”.

Desde mi punto de vista, las competencias en el Grado de Maestro en Educación Primaria, son todas aquellas habilidades, actitudes y capacidades que como alumnos/as podemos adquirir y desarrollar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que por ende, nos capacita para ejercer la docencia.

² <https://www.ull.es/grados/maestro-educacion-primaria/plan-de-estudios/competencias/>

Estas competencias en su conjunto nos ayudan a tener un aprendizaje teórico y práctico, que se experimenta a través de las prácticas externas, y que nos prepara dándonos unos conocimientos básicos pero suficientes para poder abordar con éxito nuestra labor docente.

Creo que las competencias que se engloban dentro de este Grado, te enseñan a reflexionar, analizar las estrategias y metodologías didácticas docentes, a trabajar en grupos cooperativos, experimentando los pros y contras de este tipo de estrategia de trabajo, además de conocer las didácticas y recursos a utilizar en las diferentes materias.

Haciendo una reflexión crítica sobre algunas asignaturas que se han cursado durante el Grado. Revisando los trabajos realizados desde el primer curso y contrastándolo con las competencias recogidas en las guías docentes de cada una, se pudo comprobar que en algunas asignaturas, las competencias básicas o específicas que vienen como aprendizajes de la materia, no se promovieron a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Unas se centraron más en los contenidos específicos del área concreta, notándose una ausencia de las competencias básicas, que vienen enumeradas en su guía docente. En otras, se observó la falta de competencias tanto específicas como básicas. Afortunadamente, esto es una excepción, con respecto a la mayoría de las materias cursadas, donde el trabajo de las competencias en su conjunto se ha notado claramente, y con resultados positivos en todos sus aspectos, a través de diferentes trabajos (proyectos, programaciones de aulas, situaciones de aprendizajes, exposiciones, etc.), tanto grupales como individuales.

Para finalizar esta pequeña reflexión introductoria sobre las competencias desarrolladas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria y dar comienzo al análisis de cada una, se presentan a continuación las que se desarrollarán en próximos apartados:

- Competencia [CG4]. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Competencia [CE2]. Diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas.
- Competencia [CG10a]. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

- Competencia [CG10b]. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

3. Competencias seleccionadas y evidencias que reflejan la adquisición de las mismas.

En este apartado se mostrarán las competencias seleccionadas para su posterior análisis y justificación. Este consistirá en el estudio de cada una de las competencias elegidas, a través del discurso científico y con una exposición de trabajos o tareas que justificará la adquisición de las mismas.

3.1 Competencia:

[CG4] Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana

La elección de esta competencia específica se realiza por la vinculación que tiene con la asignatura de mención elegida; Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como especialidad de mi grado y que he desarrollado en este último curso. Durante la misma he podido adquirir nociones básicas sobre las NEAE. Las normativas y leyes que las rigen, el estudio de las diferentes necesidades y sus características, las estrategias de organización de aula y metodologías para llevar a cabo, así como el diseño y desarrollo de un Programa Educativo Personalizado (PEP).

El estudio de la educación inclusiva, es un tema que siempre me ha gustado. El poder ayudar a diferentes personas, que hasta hace muy poco relativamente, no tenían cavidad en la educación, donde los alumnos/as se encontraban con obstáculos para poder acceder a una educación de equidad y calidad; haciendo más difícil su acceso al mundo laboral y qué decir a su desarrollo profesional.

Esta competencia aborda el diseño y organización de espacios de aprendizajes con respecto a una educación inclusiva, atendiendo a las necesidades específicas de cada individuo, de igualdad en la diversidad y de adquisición de valores como fundamento para la formación de personas cívicas.

Desde la Declaración Universal de los Derechos humanos (1948) se estableció que la educación es un derecho básico, siendo reafirmado por el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989). Aunque muchos estudios se han publicado sobre la diversidad inclusiva desde hace tiempo, es en estos momentos cuando se le da más visibilidad. Con las últimas leyes educativas, empezando por la LOE, ya se hacía mención a las necesidades educativas, pero es a partir de la LOMCE, donde se introducen novedades, como por ejemplo, la inclusión del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, (TDAH), dentro del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Con lo que la actual ley hace algunas modificaciones e incluye artículos nuevos con respecto a la LOE para la mejora de la calidad educativa. Actualmente en Canarias la atención a la diversidad viene regulada en el Decreto 25/2018 de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. En su preámbulo especifica que no solo la educación es un derecho ineludible de todas las personas sino que es una condición que dignifica a la persona, por lo que este debe orientarse a las necesidades de los alumnos y alumnas, desarrollándose en un entorno común de igualdad, donde la participación de las familias cobran un papel importante como primeras responsables de su educación.

Para muchos autores, el concepto de educación inclusiva es diverso, remarcando unos aspectos más que otros. Por ejemplo para Echeita, se trata de un desarrollo de mejora de las prácticas docentes, enfocadas al progreso e innovación de éstas, impulsando la participación de la comunidad educativa para favorecer este cambio de la educación en las escuelas (Echeita, 2008). Para Susinos, la inclusión es un modelo teórico y práctico que está al alcance de todos y que defiende la necesidad de impulsar el cambio en las aulas, convirtiéndose en escuelas donde todos se sientan participes e importantes como miembros de la comunidad educativa (Susinos, 2005), en definitiva, que sea una escuela para todos. Por mi parte, la inclusión no solo es mejorar la práctica docente en el aula, como dice Echeita (2008), sino que este cambio debe ser desde la sociedad en su conjunto en todos sus ámbitos, desde la escuela, el mundo del trabajo hasta la sociedad civil, para que este proceso de cambio se produzca con éxito.

Dicha competencia se ha adquirido en varias asignaturas del grado, como pueden ser: Acción Tutorial; Sociedad, familia y escuela; Didáctica de la educación; Educación Física y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, asignatura de la mención.

Evidencias

Evidencia 1: *Marionetizate, vive el arte del teatro. Programa Educativo Personalizado (PEP)*. (Anexo I). Este proyecto educativo es realizado en la asignatura de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I en el cuarto curso del Grado. Este se elabora para la mejora de la integración, la educación en valores y la inclusión de los alumnos/as con necesidades específicas, en el marco general de un aula ordinaria. Utilizando como recurso, el teatro para trabajar el acoso escolar, conectando de una forma amena y divertida al niño/a, mejorando su proceso de aprendizaje en todos los aspectos, desde la capacidad de emocionarse hasta mejorar su motricidad corporal, dándoles la posibilidad de vivir diferentes experiencias, poniéndose en el lugar del personaje que representa, lo que contribuirá a una mayor comprensión sobre el tema del bullying. La metodología aplicada es integradora, pues nace de las necesidades e intereses del estudiantado, ya que está adaptado para dos alumnos con NEAE: uno con Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH); donde se le ha aplicado el principio de normalización, estableciéndole estrategias metodológicas y de organización de aula y otro con Dificultades Específicas de Aprendizaje de Lectura (DEAL); en el que se realiza una adaptación curricular específica en el área de Lengua Castellana y Literatura, con un desfase curricular de dos años con respecto a su grupo de iguales.

Evidencia 2: *Plan de Acción Tutorial (PAT)*. (Anexo II). Esta propuesta teórica y práctica se realiza en la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria, en el tercer curso de la carrera. Se divide en dos partes, una teórica, donde se especifica los objetivos generales del plan, aspectos legislativos y organizativos de la orientación y de la tutoría; ámbitos de actuación de la tutoría e integración curricular de la acción tutorial, destacando cuáles se van a abordar en la propuesta práctica del mismo, así como aquellos recursos que se pueden trabajar y que nos pueden ayudar a conseguir nuestros objetivos. En la parte práctica, se mostrará una programación de actividades a desarrollar por el tutor, siempre con el asesoramiento del Departamento de Orientación Educativa. Dicha propuesta, estará enfocada en los siguientes ámbitos de actuación: aprender a convivir y aprender a tomar decisiones. En las actividades propuestas se trabajará la convivencia y los valores cívicos; el conocimiento mutuo, la

tolerancia e integración grupal; la comprensión y el respeto de las relaciones interpersonales; aprender a tomar decisiones; la igualdad, etc. Además de la elaboración de este documento, se realizó una presentación del trabajo, donde se incluía una sesión de las propuestas para su puesta en marcha en una clase de acción tutorial. Dicha sesión se realizó, con el propósito de reflexionar antes, durante y después de la visualización del cortometraje titulado “Cuerdas”, que trataba la importancia de ser inclusivos, rechazando cualquier tipo de discriminación, trabajando con el alumnado la importancia del respeto e igualdad.

Evidencia 3: *Proyecto de Intervención*. (Anexo III). Dicho proyecto se lleva a cabo en la asignatura de Sociedad, Familia, Escuela, en el segundo curso del Grado, con el objetivo de fomentar la integración de las familias en la escuela, para que se sientan pertenecientes de la comunidad educativa, como agentes importantes en el progreso y organización del centro. El Plan de Acción Tutorial seguido, está enfocado tanto a las familias como al alumnado. Con las familias se lleva a cabo un taller de participación para conseguir un mejor vínculo entre familia y escuela. Asimismo, se trabaja con el alumnado para mejorar su desarrollo emocional y cognitivo, fortaleciendo el aprendizaje de estos, viendo que sus familias también se involucran en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además se pretende que el alumnado a través de las diferentes actividades propuestas, adquieran unos valores sociales que les ayude a su desarrollo integral como personas. Trabajando los ámbitos de actuación tutorial; enseñar a ser personas y enseñar a convivir, partiendo de la asignatura de Educación Emocional y para la creatividad (Emocrea), encaminadas a la consecución de la competencia Social y Cívica del currículo de Primaria. En definitiva, crear un ambiente de trabajo donde los familiares se sientan partícipes de la educación de sus hijos y fomentar en los estudiantes aprendizajes para la vida. Con ello, se quiere señalar la importancia de la participación educativa de las familias, así lo expone De la Guardia, en su tesis doctoral, donde agrupa las razones para la participación educativa de las familias, según se traten en razones sociales, razones de enriquecimiento personal y razones educativas-pedagógicas (De la Guardia, 2002).

Evidencia 4: *Propuesta de calentamiento – vuelta a la calma*. (Anexo IV). Esta propuesta es realizada en el segundo curso, en la materia de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física. Este trabajo se divide en tres fases: acogida; presentación y explicación de cómo será la clase, movilización/estiramientos; actividad para la mejora de las expresiones y movimientos corporales y activación, actividad para mejorar la percepción espacial y sus

habilidades motrices básicas. Esta dirigida al 3º curso de Educación Primaria, adaptado para el alumnado de NEAE, con una discapacidad auditiva; hipoacusia. El criterio de intervención que se utiliza es el de igualdad, pues el juego previsto para el alumnado, no se ve afectado, por lo que no se requiere ninguna adaptación curricular, aplicándose el principio de normalización. Solo se aplicarán estrategias metodológicas por parte del docente que faciliten el entendimiento y proceso del juego por parte del estudiante con discapacidad auditiva. Cuestiones como: el docente antes de iniciar la comunicación, debe captar la atención a través de estímulos visuales o táctiles, además se realizarán ejemplos y demostraciones para esclarecer cualquier duda que pudiera tener, en cuanto su forma de proceder y hablar con naturalidad, construyendo frases más sencillas y cortas.

3.2 Competencia:

[CG2] Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

Se ha elegido porque es una de las competencias que más he trabajado y aprendido durante mi paso por el Grado en Maestro de Educación Primaria. Herramienta fundamental para mi labor como futura docente.

Desde el segundo curso he realizado diferentes trabajos donde se diseñaba, planificaba y evaluaba los procesos de enseñanza aprendizaje, a través de situaciones de aprendizajes, utilizando en muchas ocasiones el modelo ProIDEAC, nombre que recibe el marco pedagógico en torno al que giran todas las acciones educativas (programas, proyectos, planes, programas de actuación, etc.) de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. Con este método pedagógico se pretende una formación continua del docente y crear una escuela más inclusiva, que oferte las mismas oportunidades para todos. (Portal de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias). También se ha diseñado y desarrollado otros, como: proyectos de aprendizaje o de intervención, programa educativo personalizado, plan de acción tutorial y programaciones de aula sin usar modelo ProIDEAC, entre otros. La mayoría están realizados en grupos de trabajo, metodología que se fomenta durante todo mi proceso de aprendizaje; competencia que será abordada en próximos apartados.

Esta competencia nos prepara para generar aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional propia para nuestra titulación. El elaborar diseños metodológicos que favorezcan nuestro aprendizaje activo que garanticen la calidad de los procesos de aprendizaje que mejorarán nuestro perfil profesional (docente) para el que estamos formándonos. En consecuencia, la educación académica actual debe preparar al alumnado no solo en habilidades y destrezas sino en unos conocimientos enfocados a la demanda de la sociedad actual, para crear perfiles profesionales competentes acordes con la realidad social. Así lo manifiesta Otaño cuando dice que “la finalidad específica de la formación técnica es capacitar a los alumnos para que se integren al mundo productivo y a los diversos niveles” (Otaño, 1997, p.162).

Esta competencia se ha adquirido en diferentes materias del curso, entre ellas podemos distinguir: Didáctica de la Literatura; Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Física; Los Recursos en la Didáctica de las Ciencias; Acción Tutorial en Educación Primaria; Necesidades Educativas de Atención Específica; Didáctica de la Lengua Inglesa; Didáctica de la Numeración, de la Estadística y el Azar; Didáctica de la Medida y de la Geometría y Prácticum II.

Evidencias

Evidencia 1: *Situación de Aprendizaje “Croniñón y los antiguos pobladores”*. (Anexo V). Esta S.A se elaboró en la asignatura de Didáctica de la Literatura en el tercer curso del Grado, en la cual se pretende alcanzar a través de la lectura literaria, la adquisición de competencias del currículo de primaria, trabajando de forma interdisciplinar desde diferentes materias, con el objetivo de conocer la vida y costumbres de los primeros pobladores, desde una perspectiva didáctica para la creación y elaboración de procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Este modelo pedagógico, está estructurado en varias partes, donde aparecen los criterios de evaluación, contenidos y competencias a trabajar. Además de una secuencia de actividades programadas, que a través de ellas se logrará los objetivos del aprendizaje requerido por el alumnado. En el mismo también vendrá especificado la metodología que el docente utiliza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, los recursos utilizados en cada sesión y los productos e instrumentos de evaluación seleccionados.

Evidencia 2: *Situación de Aprendizaje “Los Ángulos”*. (Anexo VI). Esta programación se realiza en la materia de la Didáctica de la Medida y Geometría, en el tercer curso de la carrera. El objetivo del diseño y planificación de esta S.A es conectar los contenidos de los ángulos a través de las experiencias de aprendizaje, utilizando diferentes instrumentos de medición como la regla y el transportador, así como, el uso del compás. Se hará uso del enfoque pedagógico de la clase invertida, en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la realización de actividades. Además se realiza un análisis matemático, en el que aparece la secuencia de contenidos que se ha trabajado, aquellos conocimientos previos que son necesarios para el desarrollo de esta secuencia, las dificultades y errores que se han producido en las actividades realizadas por el alumnado. Con respecto a la evaluación de los procesos realizados, se identifica los aprendizajes evaluables, especificando en cada uno de ellos los productos que son seleccionados para hacer evidente la adquisición de los aprendizajes (instrumentos), y aquellos que realiza el alumnado durante el proceso de aprendizaje, con carácter competencial y que hacen observable lo aprendido (producto).

Evidencia 3: *Situación de Aprendizaje “Somos lo que comemos”*. (Anexo VII). Es una programación realizada en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Física y fue aquí, donde por primera vez elaboré mi primera situación de aprendizaje con el modelo de ProIDEAC. Desde entonces me ha servido de referencia para la elaboración de otras muchas, durante mi paso por este curso. Esta S.A se diseña y planifica con el objetivo de dar a conocer las recomendaciones básicas de consumo de alimentos saludables y fomentar la actividad física para llevar una vida saludable. En la que vienen diseñadas seis sesiones, con actividades y juegos, con el fin de que el alumnado pueda conseguir los objetivos previstos. Cada sesión diseñada constará de tres partes, diferenciándose las siguientes: Acogida y calentamiento; Parte principal y vuelta a la calma. En cuanto a la evaluación diseñada, contribuirán a ella tanto el docente como el alumnado, haciendo que ellos se sientan partícipes de su propio aprendizaje.

Evidencia 4: *Itinerario en el medio natural “Rambla de Castro”*. (Anexo VIII). La elaboración de esta propuesta didáctica, es elaborada en la materia de Los Recursos en la Didáctica de las Ciencias en el tercer curso del Grado. Este trabajo está enfocado a la planificación y elaboración de una salida del centro escolar, con todo lo que ello conlleva,

como circulares de comunicación, autorizaciones de los padres y contratación del transporte. También vendrá diseñado un itinerario utilizando el visor IDE CANARIAS, con las descripciones de los lugares de interés cultural de la zona y si discurre por algún espacio protegido, así como el estudio de la flora y fauna de la ruta. Además de una concreción de actividades para realizar antes; para preparar la salida, durante; donde las actividades se realizan fuera del aula, (estrategia educativa que estimule al alumnado a disfrutar, crear y aprender), y después de la ruta; una sesión en el aula para concluir con el itinerario realizado. Después de cada actividad el docente realiza una evaluación a través de la observación sistemática y un mini cuaderno de campo por parte del estudiantado que será utilizado como instrumento del mismo.

3.3 Competencia:

[CG10a] Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

Esta competencia me parece importante por su funcionalidad para con nuestra formación académica. Nos hace investigar, observar, analizar qué prácticas podemos aplicar, contrastando los pros y contras, haciendo reflexiones sobre las prácticas educativas, ya sea a través de prácticas realizadas en centros educativos como de trabajos de investigación teórica sobre cuestiones referente a las estrategias metodológicas de organización de aula, así como estrategias y estilos de enseñanza, ampliando nuestras visiones sobre las mismas, siempre en busca de mejorar nuestra labor docente en la Educación Primaria.

Reflexionar sobre las prácticas de aula, consiste en el análisis sobre las metodologías didácticas de la educación. La capacitación es importante para formarnos, nos sirve de guía, de apoyo teórico sobre cómo mejorar nuestro desempeño docente. Pero una reflexión desde la experiencia como alumno/a de prácticas, nos permitirá trasladar esos conocimientos teóricos al mundo real de la docencia. Con lo que nos permitirá conocer o detectar nuestras dificultades o aspectos a mejorar y valorar nuestras fortalezas. La idea es aprender a pensar, hacer una lectura crítica de la realidad, provocando el crecimiento en el pensamiento y de acción transformadoras. Así lo recoge Lens, cuando dice que, solo el análisis continuo sobre nuestras propias prácticas como docentes, y desde una actitud crítica, podrá ubicarnos en un camino de formación continua, permitiendo que nos transformemos en verdaderos educadores

y educadoras. (Lens, 2014). En la pedagogía existe un movimiento llamado “investigación-acción”, que consiste en mejorar la práctica docente, este permite que los docentes critiquen creencias, teorías, así como evaluar alternativas que puedan cambiar una realidad existente, así lo manifiestan diferentes autores como Blázquez y Elliot, expresando que este tipo de investigación reflexiva se determina por ser democrática y participativa y se apoya en la mejora de la enseñanza, detectando los problemas concretos de los docentes, que conducen a la necesidad de producir cambios e innovar. (Blázquez, 1991; Eliot, 1993). Otros autores como Coll y Solé, señalan que el análisis de la práctica educativa debe conocer el análisis de la interactividad (Coll y Solé, 2002), este concepto es una de las ideas claves que mencionan estos autores. Donde el concepto de interacción hace referencia a las diferentes acciones que el docente y el alumnado realiza, antes, durante y después de la programación de aula. En el que el profesorado tiene planificado la actividad didáctica, y que se irán actualizando constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con el estudiantado, viendo si se sienten motivados, si les resulta demasiado difícil tomando más tiempo del planificado. Todas estas situaciones hacen que el docente constantemente realice un análisis de su práctica docente en el aula, reflexionando e interaccionando.

Esta competencia se ha adquirido en varias de las materias abordadas en el Grado, destacando las siguientes: Didáctica de la Educación Primaria; Didáctica de la Lengua; La Acción Tutorial en Educación Primaria; Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física; Didáctica de la Medida y de la Geometría; Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; Prácticum I y Prácticum II.

Evidencias

Evidencia 1: *Proyecto II ¿Cómo evaluar?* (Anexo IX). Este trabajo es realizado en la Didáctica de la Educación Primaria en mi primer curso del Grado. Un análisis que nos lleva a la reflexión de varias cuestiones sobre la evaluación educativa, contestando preguntas como: para qué sirve la evaluación, quién evalúa y cómo hacerlo. Concluyendo, que hoy en día, la didáctica de evaluar no es solo comprobar el rendimiento escolar del alumnado, es una práctica más compleja que requiere de una planificación de los procesos y análisis de los resultados, por lo que esta servirá para pensar y planificar la práctica docente. El concepto de evaluación tiene muchas concepciones según diferentes autores. Stufflebeam la define como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo” (Stufflebeam, 1985, p. 19). En

cambio Guarro, ve la evaluación como un proceso complejo y comprometido. Complejo, porque implica muchas decisiones, procesos y tareas a desarrollar. Comprometido, porque en él se pueden observar nuestras concepciones sobre la educación y el proceso de enseñanza (Guarro, 2002).

Evidencia 2: *Diario. Asignatura NEAE I. (Anexo X)*. En este trabajo, se recoge todo lo visto y aprendido durante el curso de la mención, asignatura optativa de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I. Un diario dividido en sesiones teóricas y prácticas, incluyendo clases de psicomotricidad. Durante el recorrido del diario, se presentan los temas abordados durante el curso. Podemos observar las diferentes metodologías didácticas empleadas con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, los recursos y estrategias de intervención en el aula para facilitar la inclusión de todo el alumnado. En las sesiones de psicomotricidad que teníamos todas las semanas, se trabajaba diferentes perfiles de NEAE, donde a través del juego, el teatro, la mímica, el baile, etc, experimentábamos en nosotros mismos las diferentes situaciones didácticas para emplear con el alumnado y, por ende reflexionar sobre las actuaciones docentes en el aula cuando nos enfrentamos a diversos perfiles de niños y niñas. En consecuencia dar respuesta a las diversas necesidades, de una forma innovadora y creativa a través de la perspectiva del asombro, de la curiosidad, de la motivación. En autores como Weinsteins, esta perspectiva “trata de abrir los cauces del asombro, desde la filosofía y la poesía, desde la educación integral y la salud integral, a la modulación de la cotidianidad..., a un nueva forma de educarse, de desarrollarse y de hacer política, para dar salida a la crisis universal, para continuar la evolución” (Weinstein, 2013, p.15). Este diario me será muy útil para refrescar contenidos básicos y específicos sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el alumnado.

Evidencia 3: *Diario y desarrollo de la propuesta didáctica: Situación de Aprendizaje. (S.A)*. (Anexo XI). Este trabajo pertenece a una parte de la asignatura del Prácticum II. Esta refleja claramente la competencia seleccionada, pues consiste en la realización de una memoria que recoge la observación y análisis de la práctica docente. Es aquí donde el alumnado de prácticas experimentará más cerca la función docente, además de la intervención personal a través de la elaboración y puesta en marcha de una situación de aprendizaje en el aula, trasladando nuestro conocimiento a situaciones reales en la clase. Consiguiendo con todo ello, un aprendizaje significativo, desde la reflexión de nuestra experiencia vivida in situ

en el centro escolar. Dicha memoria se centró en dos partes diferenciadas. Una primera parte, que trata de describir y analizar el entorno del centro escolar, identificar y analizar aspectos pedagógicos y organizativos en el aula incluyendo la observación y análisis de un alumno/a, el papel del maestro, los recursos utilizados, etc. En la segunda parte, viene diseñada y programada una Situación de Aprendizaje (S.A), que se puso en práctica en el mes de marzo y que se vio interrumpida por los últimos acontecimientos producidos por el coronavirus.

Evidencia 4: *Portafolio: Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (Anexo XII). Este trabajo es realizado en la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria y trata de analizar cuestiones referentes a la acción tutorial y a la orientación, en la educación. Respondiendo a estos interrogantes desde una perspectiva personal y crítica, sustentándonos en diferentes autores, como Piaget y Célestin Freinet, impulsores de la escuela nueva, donde el objetivo principal es que los niños y niñas aprendan haciendo y hagan pensando. Donde el profesorado proponga nuevos métodos de aprendizaje basados en la motivación, en la investigación, en la curiosidad por saber más en temas relacionados con su entorno y necesarios para la vida, haciéndoles sentir agentes activos en las aulas, y no mero espectadores de su enseñanza. También se recoge reflexiones sobre la orientación y la acción tutorial, como parte de la función docente. Papel importante en su labor, pues es el maestro/a-tutor/a quien construye al ambiente innovador, seleccionando las estrategias con el fin de conseguir una educación integral de la persona y de orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje durante su formación educativa.

3.4 Competencia

[CG10b] Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Durante todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera, el trabajar en grupos cooperativos y colaborativos, es una práctica diaria que se realiza y se aprende desde el primer año, acentuándose en los últimos años de la misma. Esta es incentivada como estrategia metodológica con múltiples beneficios para trabajar por proyectos, método didáctico acogido en nuestra normativa vigente, pero que también tiene sus aspectos negativos si no se sabe abordar.

Esta competencia nos habla de adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo. El aprendizaje autónomo es adquirido cuando el alumno/a por sí mismo alcanza su propio conocimiento, este implica desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje cognitivas, socioculturales, contextuales y metacognitivas, donde el alumnado tome conciencia sobre su forma de pensar y que responda ante él dando paso a la autorregulación. Es a través de este proceso que se crea nuevos esquemas mentales, que hace que adquiramos un aprendizaje significativo, es decir, aprender a aprender. Chica (2010) relata en su trabajo que, “Quien aprende autónomamente acoge la palabra de sí mismo y del otro para transformarla en una vivencia de aprendizaje significativa en el mundo cotidiano, en el mundo de la vida” (Chica, 2010, p. 171). También nos habla del aprendizaje cooperativo, método de aprendizaje en el aula que no comenzaron a hacerse hasta la década de los setenta. En la actualidad, son muchos los investigadores que estudian esta práctica, existiendo muchos métodos disponibles. Existe muchas definiciones distintas sobre el aprendizaje cooperativo y son muchos los autores que las conceptualizan, entre ellos Johnson y Stanne, dicen que, el aprendizaje cooperativo es un término genérico, que hace referencia a diversos métodos para organizar y desarrollar la clase en el aula (Johnson y Stanne, 2000), para Ferreiro y Calderón este aprendizaje es un modelo innovador que instala una forma diferente de organizar la educación escolar, a distintos niveles: desde la escuela en su totalidad; como un modelo de organización institucional; del salón de clase; como una forma de organización de la enseñanza y el aprendizaje; pero que también puede aparecer como un método para aprender. También señalan que el trabajo cooperativo se realiza en pequeños grupos de trabajos heterogéneos con un objetivo común (Ferreiro y Calderón, 2006). Por lo que podemos decir que el aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo, donde los estudiantes trabajan conjuntamente para lograr unos objetivos comunes, de los que son responsables todos los miembros del grupo.

Si conectamos, toda esta información, podemos decir que el éxito del aprendizaje autónomo del alumnado depende de las interrelaciones con sus compañeros, de forma que puedan construir su propio aprendizaje, aprendiendo uno de los otros. Este aprendizaje contribuye al crecimiento individual del grupo, desarrollando el pensamiento crítico, la autonomía, el trabajo en equipo y el respeto con sus compañeros/as. Por lo que podemos decir, que aprender a interactuar con los compañeros es aprender en todas sus formas: normas de convivencia, de aprender a ayudarse, de saber organizarse como grupo, de ser responsable,

de evaluar sus logros, de evolucionar... un sinfín de cosas que hace que se construya un aprendizaje autónomo y cooperativo.

Esta competencia, se ha ido adquiriendo y aprendiendo a lo largo del proceso de enseñanza, en la mayoría de las materias impartidas en el Grado. El trabajo en grupos heterogéneos, es un método que ya era nombrado por muchos investigadores prestigiosos, como Piaget. Este afirmaba que la interacción del niño con otros compañeros era fundamental para su desarrollo. En estos tiempos que corren se está produciendo un cambio metodológico en el sistema educativo, dejando atrás metodologías tradicionales por las metodologías cooperativas como un modelo didáctico fundamental para el desarrollo integral y como una de las competencias básicas como demanda profesional en el mundo laboral. En las últimas décadas, la evolución del mercado de trabajo requiere cambios técnicos en nuestra sociedad del conocimiento, que han conllevado cambios en la organización y métodos de trabajo y por ende, en la demanda de necesidades formativas. De esta demanda de perfiles de una adecuación entre la acreditación universitaria y la carrera laboral de los graduados, nace la Declaración de Bolonia en 1999, sentando las bases de una reforma estructural de la Educación Superior a nivel europeo, donde el objetivo era aproximar la formación académica, en conocimientos y habilidades, como demandantes de la sociedad actual.

Evidencias

Evidencia 1: *Línea del Tiempo: Autores Canarios*. (Anexo XIII). Este trabajo fue realizado en Didáctica de la Literatura, en el tercer curso del Grado, por grupos de trabajo. Mi grupo estaba formado por cuatro miembros. En esta línea del tiempo se recogen las principales figuras que han marcado la literatura de Canarias desde las Endechas (siglos XV-XVI) hasta la actualidad. En cada una de las reseñas de autores canarios, se especifica el lugar de nacimiento, la dedicación, sus obras más significativas en su caso y si están vivos en la actualidad. Una pequeña biografía de los personajes literarios canarios. En cuanto a la coordinación del grupo, fue bastante buena, mostrando todos los componentes buena predisposición para trabajar, respetando los diferentes criterios de cada uno, llegando a un consenso grupal.

Evidencia 2: *Proyecto de cristalización de ADP*. (Anexo XIV). Este proyecto fue realizado en el tercer curso de la carrera, por grupos de trabajo, en la asignatura de Los Recursos en

Didáctica de la Ciencia. Mi grupo estaba formado por cuatro miembros. Se trataba de realizar un diario de laboratorio, que recogiera los registros obtenidos a lo largo del proceso de cristalización. En dicho diario vienen los procesos, recursos y análisis de los resultados obtenidos, dando conclusiones sobre el tipo de cristales conseguidos durante los experimentos realizados. El objetivo final de este trabajo era comprobar la adherencia de los cristales de ADP con diferentes materiales utilizados (colorantes de diferentes colores, madera, plástico, purpurina, etc.) en los diversos procesos llevados, como de enfriamiento rápido, lento y de creación de semillas. Al final del proyecto también se elaboró un trabajo con los cristales obtenidos, donde se puede visualizar una galería fotográfica con los resultados obtenidos durante el proceso y final del proyecto. Con respecto al trabajo en grupo, se realizó de forma participativa, cooperativa y equitativa, sin ningún problema relevante.

Evidencia 3: *Situación de Aprendizaje: "Suma y Resta de Fracciones"*. (Anexo XV). Esta programación de aula, es realizada por grupos de trabajo, en Didáctica de la Numeración, de la Estadística y del Azar, en el tercer curso del Grado. Esta S.A está diseñada con el objetivo de que el educando sea capaz de entender y comprender las fracciones donde se involucren las estructuras aditivas (sumas y restas) partiendo de su entorno más cercano, acercándolos a situaciones reales de la vida, para que de esta forma se cree un aprendizaje significativo en el alumnado. Para la realización del mismo, cada miembro se encargaba de una parte del trabajo, consensuada anteriormente. Para la unión de la S.A, en esta ocasión, se utiliza como recurso el drive, donde cada uno iba trabajando en el documento, además de reunirnos en muchas ocasiones para ultimar detalles de la programación. En cuanto al trabajo grupal, se realizó sin ningún problema, llevando una dinámica participativa y de consenso.

Evidencia 4: *Mural "Los ángulos"*. (Anexo XVI). ¿Qué son los ángulos? Es una tarea realizada en Didáctica de la Medida y la Geometría, que evidencia el trabajo cooperativo a través de una secuencia de fotos que recoge el proceso de realización del mural y en los que se puede visualizar la participación de los diferentes miembros que conformaban el grupo. Destacar que la creación de los grupos fue realizada por el profesor, utilizando el método de distribución al azar. Este consistía en coger un papel de una bolsa en el que aparecía un número. El grupo lo formaban los números coincidentes. Mi experiencia personal, no fue muy agradable, pues hubo muchos problemas tanto a la hora de responsabilizarse cada uno del trabajo asignado, como en la puesta en común sobre ideas y propuestas. Así lo recoge Spencer

kagan cuando expresa que, para que haya un aprendizaje cooperativo no solo debe haber una interdependencia positiva y una responsabilidad individual, además tiene que existir una estructura cooperativa dentro de los equipos para garantizar una participación equitativa; donde todos los miembros del grupo tienen las mismas oportunidades de participar, y simultánea; donde cada alumno/a antes de realizar los ejercicios individualmente han interactuado entre ellos para decidir la mejor forma de hacerlo (Kagan, 2001).

4. Proyección Profesional.

El avance de las tecnologías y de la comunicación es uno de los factores más significativos de lo que hoy llamamos globalización, produciendo efectos en la cultura y los sistemas políticos, económicos y sociales, permitiendo un proceso de interrelación entre diferentes países. En la que la educación también se ha visto implicada desarrollando nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje, acercándolo a las necesidades actuales, pues surgen nuevas funciones y tareas dentro y fuera de las profesiones, nuevas necesidades y nuevos perfiles. Desde estas necesidades se hace imprescindible la adquisición de competencias genéricas y específicas para un desarrollo integral del alumnado, preparándolo tanto en conocimientos como en habilidades y destrezas, para una sociedad que demanda cada vez más personas competentes. Pues como dice Boterf, la persona competente es la que sabe edificar saberes competentes para resolver situaciones profesionales que cada vez son más difíciles (Le Boterf, 2000). De esta situación emerge la Educación Basada en Competencias promovida por el proceso de Bolonia, constituyendo el ³Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde el objetivo principal era la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea, y con ello fomentar la libre circulación de estudiantes por la Comunidad Europea. La integración de España al EEES, supone una reforma de las enseñanzas, que se lleva a cabo con el objeto de promover la integración de los universitarios en el mercado laboral. Para ello se realiza una exposición detallada de las competencias que deberán adquirir el alumnado a lo largo de su proceso de enseñanza, de acuerdo a los perfiles profesionales regulados por orden ministerial, que estarán enfocados al mercado laboral y sus demandas.

³ <https://www.uma.es/eees/>

Esta reestructuración de la enseñanza superior enfocada a la proyección profesional y académica del alumnado en el espacio europeo, es esencial, para introducirnos en un mundo laboral en constante cambio. Así lo publica el Informe Delors (1996) cuando explica que las estructuras del empleo evolucionan a medida que las sociedades progresan, donde aumenta la necesidad de desarrollar las capacidades intelectuales entre los trabajadores, crecen las exigencias de cualificación y cada vez los empresarios exigen más que su personal sea capaz de resolver nuevos problemas (Delors, 1996). Todas estas demandas de competencias generales y específicas son las que moldean los títulos oficiales de la educación superior promovidos a través del Proyecto Tuning, que busca que las universidades estén en armonía con los cambios y necesidades de su entorno social y económico, definiendo en concesos las competencias profesionales con el sector empresarial para crear planes de estudios basados en competencias.

Este cambio emprendido por las universidades europeas, en el que España también participa, se contextualiza con un adecuado marco legal, que sustentara con garantías la nueva estructuración de la enseñanza y títulos universitarios oficiales.

En dicha estructura se especifican los planes de estudios de los títulos, en el que viene recogido la planificación de las enseñanzas; contenidos, sistemas y metodologías que harán posible que el alumnado pueda adquirir las competencias genéricas y específicas necesarias para poder desarrollar, en el caso del Grado en Maestro en Educación Primaria, la actividad docente según el perfil profesional estipulado para dicha titulación.

En cuanto a la proyección profesional, dentro de las ⁴salidas profesionales que vienen recogidas para el Grado de Maestro en Educación Primaria, me inclino hacia la docencia en centros escolares públicos, concertados y privados. Desde un principio mi meta era adquirir una formación integral para desarrollar las competencias que requiere la atención educativa al alumnado de Educación Primaria, para poder ejercer la labor docente en este tipo de centros.

Ahora que estoy en la parte final del Grado, puedo decir que las competencias adquiridas me han proporcionado un conocimiento global en cuanto la formación y capacitación para

⁴ <https://www.ull.es/grados/maestro-educacion-primaria/#salidas-profesionales>

poder ejercer la docencia. A partir de aquí la formación continua, la experiencia profesional y la reflexión analítica de nuestra acción tanto en la didáctica en el aula como en el centro educativo, nos encaminarán a convertirnos en docentes competentes, ofreciendo una educación basada en las necesidades de cada alumno y alumna, de igualdad, equidad, que garanticen una educación de calidad.

En lo que se refiere a la formación permanente. Durante el proceso de aprendizaje a lo largo del Grado y llegando a este último curso, me propuse realizar un Máster en Atención a la Diversidad, decisión que aplazo, para presentarme a las oposiciones del personal docente de Primaria en 2021. Pero según el ⁵portal de noticias del Gobierno de Canarias, publicado el 25 de marzo de 2020, la Consejería de Educación, confirma que se aplaza la celebración de las oposiciones para el cuerpo de Maestros de Primaria, que tendrán lugar en 2022, a raíz de la crisis provocada por el coronavirus. Por lo que mi postura en estos momentos, es seguir con mi formación continua realizando un máster, para luego optar a dichas oposiciones.

5. Conclusiones.

Como ya hemos podido comprobar en este estudio sobre las competencias adquiridas a lo largo del Grado de Maestro de Educación Primaria, ha sido necesario un análisis de las competencias y una justificación por medio de diversos trabajos realizados a lo largo del Grado, demostrando que las competencias seleccionadas para su estudio, habían sido logradas con éxito. Con ello no quiero decir, que todas las competencias establecidas se hayan adquirido con un mismo nivel de satisfacción y logro en todas las materias cursadas.

A lo largo del estudio, pude comprobar que algunas competencias que engloban ciertas materias, no se habían promovido por parte del profesorado. Ya lo dice Le Boterf, cuando expresa que el docente solo crea las condiciones necesarias para que el alumnado pueda construir saberes competentes a partir de actividades de aprendizaje que activen numerosos conocimientos especializados. Donde la competencia es un saber combinatorio que no se transmite sino que se construye (Le Boterf, 2000). Por lo que a nivel docente tiene que haber una atención focalizada más en el aprendizaje significativo, que contribuya a que el alumnado

⁵ <https://www3.gobiernodecanarias.org/noticias/las-oposiciones-de-personal-docente-de-secundaria-se-celebraran-en-2021-y-las-de-primaria-en-2022/>

pueda construir su conocimiento y así progresar en el desarrollo de las competencias. Esto es algo que debería tener en cuenta la comunidad docente universitaria y que nos afecta a nosotros como alumnado. Pues de ello dependerá nuestra preparación como futuros maestros y maestras. Donde actualmente se ha comprobado que un buen desarrollo competencial, tanto en aspectos genéricos como específicos son claves para entrar en un mundo laboral competencial.

Para finalizar, debo decir que en líneas generales mi experiencia como alumna, ha sido provechosa, pues el objetivo de las competencias en nuestra educación superior, en cuanto adquirir conocimientos y habilidades suficientes para hacer frente a diversas situaciones en el ámbito escolar y el desarrollo de destrezas que nos permitan un aprendizaje autónomo, y sobre todo en valores, se han alcanzado en mi proceso de formación. A partir de aquí, será necesario continuar con la formación permanente, pues en esta profesión como en otras muchas, el progreso de la sociedad va de la mano con el progreso de una educación de calidad.

6. Bibliografía.

- Blázquez, F. (1991). La investigación-acción, Métodos y técnicas de investigación cualitativa. En Sáenz (coord.) Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción (pp. 75 -99). Alcoy: Marfil. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza. Recuperado de <http://ref.scielo.org/7j7n6f>
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Chica Cañas, F.A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, (6) ,167-195. [Pdf]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>
- De la Guardia, R. (2002). Variables que mediatizan la participación educativa de las familias. Tesis doctoral dirigida por María Dolores García Hernández (dir. Tes.). Universidad de La Laguna.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*. [Pdf]. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/000_sistema/0001996001c_Pub_Unesco_informe_Delors_compendio.pdf
- De Miguel Díaz, M. (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2005). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado de

Guarro, A. (2002): «La evaluación», en A. Guarro, Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar, Barcelona: Octaedro, cap. 3, apartado 4.

KAGAN, S. (1999): Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
Recuperado de <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

Lens Fernández, J.L. (24 de junio, 2014). Reflexión sobre las propias prácticas como esencia de la formación docente. *America Learning & Media*. Consultado el 12 de abril de 2010 en <http://www.americalearningmedia.com/edicion-031/358-opinion/5920-reflexion-sobre-las-propias-practicas-como-esencia-de-la-formacion-docente>

Otaño, C. (1997). La educación técnica y el desarrollo del país. Doce propuestas para Venezuela (pp.150-172). Caracas: UCAB/ Fundación Polar. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491018.pdf>

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23^a, ed.). [Versión 23.3 en línea]. Consultado el 6 de abril de 2020 en <https://dle.rae.es/competencia?m=form>

RODRÍGUEZ, R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de Internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 81-100. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

Stufflebeam, D y Skinkfield, A (1985). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Colección Temas de Educación. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/STUFFLEBEAM%20%20evaluacion%20sistemica%20cap1.pdf>

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticas Escuela*, 13, 4-6. Consultado el 29 de abril de 2020 y recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>

Weinsteins. L (2013) El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje. (Ed. Osorio, J y Weinstein, L). Editorial Universidad Bolivariana S. A., Santiago de Chile. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5791428/el-asombro-de-la-educación--perspectivas>

7. Anexos. Evidencias.

Anexo I. Marionetízate, vive el arte del teatro (PEP).

Anexo II. Plan de Acción Tutorial (PAT).

Anexo III. Proyecto de Intervención.

Anexo IV. Propuesta de calentamiento-vuelta a la calma.

Anexo V. Situación de Aprendizaje “Croniñón y los antiguos pobladores”.

Anexo VI. Situación de Aprendizaje “Los Ángulos”.

Anexo VII. Situación de Aprendizaje “Somos lo que comemos”.

Anexo VIII. Itinerario en el medio natural “Rambla de Castro”.

Anexo IX. Proyecto II ¿Cómo evaluar?

Anexo X. Diario. Asignatura NEAE I.

Anexo XI. Diario y desarrollo de la propuesta didáctica: Situación de Aprendizaje.

Anexo XII. Portafolio: Orientación educativa e intervención psicopedagógica.

Anexo XIII. Línea del Tiempo: Autores Canarios.

Anexo XIV. Proyecto de cristalización de ADP.

Anexo XV. Situación de Aprendizaje “Suma y Resta de Fracciones”.

Anexo XVI. Mural “Los ángulos”.

Enlace de los anexos: *Evidencias*.

<https://drive.google.com/file/d/1kliMaMD5ZKV4nTCmYKAW4qsj0TcmI1Rs/view?usp=sharing>