

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS EN MI DESARROLLO
DOCENTE

JENNIFER HERNÁNDEZ LORENZO

CURSO ACADÉMICO: 2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO

Resumen:

El presente documento que se expone es un Trabajo de Fin de Grado del Grado de Magisterio de Primaria de la Universidad de La Laguna. Este trabajo incide en la importancia de la adquisición de las competencias del Grado de Primaria para la formación docente. De tal modo, se procede a la selección de cuatro competencias, generales o específicas, analizándolas y justificando su obtención con evidencias de trabajos y proyectos realizados durante la carrera. Además, de contar con mi proyección profesional futura, las conclusiones obtenidas y la bibliografía de las fuentes consultadas.

Por ello, con esta modalidad del TFG, finaliza el proceso de aprendizaje del alumnado en el periodo universitario, entendiéndose como un trabajo reflexivo sobre la enseñanza y formación recibida.

Palabras clave: competencia, evidencia, docente, primaria, educación.

Abstract:

The present document comprises a Final Degree Project of the bachelor Degree in Primary Education at La Laguna University. This project aims to clarify the importance of acquiring teaching competences. In this way, a selection of four generic or specific competences is made, analyzing them and demonstrating proficiency in their acquisition with works and project carried out during the degree. In addition, my future professional projection, the resulting conclusions and the bibliography of data sources consulted are included.

Therefore, with this Final Degree Project in Education students learning process at the university ends, understood as a reflexive work on the received teaching and training.

Key words: competence, primary, education.

ÍNDICE.

1. Introducción.....	4
2. Reflexión general y valoración crítica de las competencias	4
3. Competencias seleccionadas y evidencias.....	7
4. Proyección profesional.....	24
5. Conclusiones.....	25
6. Bibliografía.....	26
7. Anexos.....	30

1. Introducción.

En este trabajo vamos a plantear cuatro competencias generales del Grado de Magisterio de Primaria: CG1, CG2, CG4 y CG10b con sus respectivas evidencias para justificar de este modo su obtención en el transcurso de mi proceso de aprendizaje en la carrera.

Las evidencias servirán de verificación para comprobar si he adquirido realmente las competencias de Grado anteriormente expuestas, siendo fundamentales para mi formación como futura docente.

Tras la exposición de las evidencias continuamos con la Proyección Profesional. En ella, se recogen mis expectativas futuras profesionales y los planes de formación permanente como futura docente.

Seguidamente, encontramos la conclusión que contiene una valoración personal sobre el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado.

Este trabajo concluye con la bibliografía, ordenada alfabéticamente, utilizada para la elaboración de dicho trabajo y por último, los anexos, donde adjunto los trabajos realizados en la carrera y que expongo como evidencias.

2. Reflexión general de las competencias desarrolladas a lo largo del Grado de Maestro en Educación Primaria y valoración crítica de por qué priorizamos unas en vez de otras.

Un futuro docente tiene que proporcionar una amplia variedad de conocimientos pero también, y según el perfil del docente de la Universidad de La Laguna, ser investigador de su práctica, creativo, capaz de analizar y contrastar ideas, de planificar y tomar decisiones adecuadas para el desarrollo de innovaciones curriculares comprometidas con la realidad social, el progreso y el bienestar social. El Grado de Magisterio de Primaria tiene como finalidad la formación docente con la adquisición a lo largo de la carrera, de una serie de competencias y aprendizajes para saber planificar, llevar a la acción lo planificado de acuerdo con el currículum, saber reflexionar y saber innovar.

Con respecto al significado de competencia, según el Gobierno de Canarias el significado de competencia es considerado 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”.

Por otra parte, encontramos en la RAE la siguiente definición de competencia “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Según Attewell (2009) “las definiciones de competencia que se encuentran en el diccionario ponen de manifiesto la complejidad del concepto. En el núcleo de todas estas definiciones está la idea de competencia o habilidad como capacidad de hacer algo bien. La palabra abarca tanto la habilidad mental como la física [...], pero además también connota destreza o habilidad física” (Attewel, 2009, p. 22).

Por ello, estas competencias se dividen en dos: las competencias generales (CG) y las competencias específicas (CE). Todas estas competencias en su conjunto son capaces de ayudarnos a dinamizar nuestro trabajo en el aula, ayudarnos a mediar con el alumnado y a organizarnos, planificando y adaptando actividades.

En las diferentes asignaturas de la carrera las hemos ido viendo y trabajando con ellas, en mayor o menor medida. En cada guía docente de las diversas asignaturas se refleja cuáles son las competencias generales o específicas que se van a adquirir con ella. La obtención de dichas competencias dependerá de la atención prestada y del trabajo realizado en la asignatura.

Desde mi punto de vista, las competencias son un fundamento clave para la consecución de unos conocimientos, habilidades y destrezas que todo docente debe de tener para poder enseñar y por ello, son una pieza fundamental para su óptima formación. Además, las competencias implican cuatro metas fundamentales que debemos adquirir como futuros docentes: aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a sentir y aprender a actuar (Feiman-Nemser, 2018).

A medida que he ido seleccionando las evidencias, he verificado que algunas competencias se trabajan en la carrera más que otras o simplemente no se trabajan aunque en la guía docente vienen recogidas como aprendizajes de esa materia. Por ejemplo, en el caso de la competencia general 5a, educar para la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos de la asignatura Educación Emocional, nunca se llegó a tratar en el aula ya

sea por el poco tiempo y la cantidad de trabajos que nos mandaron o porque simplemente no le dieron importancia.

Para concluir con esta reflexión introductoria sobre las competencias obtenidas en el Grado de Magisterio de Primaria:

- Competencia 1 (CG1): Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Competencia 2 (CG2): Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Competencia 4 (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 cotidiana.
- Competencia 10b (CG10b): Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

He seleccionado estas competencias porque me parecen más relevantes para un profesional de la Educación Primaria y además, son en las que más nos han hecho hincapié a lo largo de la carrera: al trabajar con el currículo (criterios de evaluación, contenidos, estándares y competencias); elaborar situaciones de aprendizaje centrándose en el diseño y la planificación adecuada, así como su correcta evaluación; a diseñar y organizar adaptaciones curriculares para los diferentes tipos de NEAE o cursos; y la adquisición de unas determinadas habilidades o estrategias de aprendizaje para ayudarnos a mejorar nuestra práctica docente.

De esta manera daremos comienzo al correspondiente análisis de las competencias seleccionadas.

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

Estas son las competencias que he seleccionado para reflejar, con ayuda de las evidencias, su obtención a lo largo de la carrera de Magisterio en Educación Primaria.

CG1 - Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

Esta competencia hace alusión al conocimiento y utilización del currículum de primaria, con sus respectivas áreas curriculares, en el alumnado del Grado de Magisterio de Primaria.

La programación es un instrumento que va a ayudar y guiar la acción del profesorado en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de su alumnado, favoreciendo de tal forma, una enseñanza de calidad. Además, ayuda a eliminar la improvisación en el aula y a adaptar el trabajo pedagógico a las características del contexto (Imbernón, 1992).

Según Antúnez y otros (1993), la programación se debe considerar como un proceso de investigación, como un proyecto o hipótesis de trabajo sometida a juicio reflexivo.

Mediante la adquisición de esta competencia, los estudiantes deben de demostrar que han logrado los conocimientos y procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleva la utilización de las distintas áreas curriculares. “El currículum debe pensarse desde lo sistémico con la participación de todos, consolidarse en la práctica y evaluarse de forma diagnóstica, formativa y sumativa” (Vargas, 2017). Considero que es una competencia clave y la base de la formación docente ya que se trabaja con el currículum que es el “regulador de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (BOC, 13 de agosto de 2014, p. 5).

Asimismo, es importante saber conocer y utilizar las diferentes áreas del currículum, la relación interdisciplinar existente entre ellas, escoger los criterios de evaluación, competencias, contenidos y estándares adecuados para las diferentes situaciones de aprendizaje, etc. Todo lo anterior, determina el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Entre los componentes del currículum [...] los criterios de evaluación desempeñan una función nuclear, dado que facilitan la conexión de dichos

elementos de manera que describen de manera explícita el resultado global del aprendizaje que se pretende evaluar en el alumnado, al mismo tiempo que recogen orientaciones implícitas para facilitar una práctica docente que garantice la adquisición de los aprendizajes competenciales referidos a los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices, todos ellos necesarios para alcanzar los objetivos de la etapa y superar los estándares de aprendizaje evaluables. [...] Estos quieren potenciar, además, una práctica de aula que integra los currículos de las diferentes áreas” (Decreto, 89/2014, p. 2).

De tal modo, la adquisición de esta competencia favorece la formación de un docente para que contribuya a proporcionar a todos los niños y niñas una educación de calidad, integral, en condiciones de equidad y con igualdad de oportunidades.

En relación a todo lo anterior, esta competencia ofrece al alumnado las habilidades necesarias para aprender a diseñar y a elaborar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo he escogido 4 evidencias, trabajadas a lo largo de los cuatro años de carrera para justificar la obtención de esta competencia:

Evidencia 1: Actividad curricular emocional. (ANEXO 1).

Esta actividad tenía la finalidad de acercarnos y trabajar con el currículo de Primaria y más concretamente con el currículo de Educación Emocional. Además, la actividad cuenta con una relación interdisciplinar en varias asignaturas como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera, Matemáticas, Educación Artística y Educación Física.

La actividad “Dibujemos los conflictos” consistía en recrear una situación de conflicto a través de un cuento titulado “Los dos monstruos” de David Mckee. Seguidamente les formulé una serie de preguntas acerca de la historia para que fueran entrando en situación con el tema y ver si realmente lo habían entendido. A continuación, el alumnado por grupos de 4, elaboró un dibujo sobre un conflicto, en el que tenían que indicar ¿Cuál es el problema? ¿Cómo podemos solucionar este problema? ¿Provocar de nuevo el conflicto sería una buena solución? Con respecto a las soluciones, tenían que buscar individualmente una para luego debatirla. Para finalizar la actividad, cada grupo representó mediante el uso de la corporalidad y la expresión el conflicto que eligieron, sus posibles soluciones y sus roles en la interpretación.

El cuento es un recurso óptimo para trabajar la educación emocional con los niños y las niñas ya que son grandes transmisores de valores al estar estrechamente vinculados con las emociones. Bruder (2005), demostró que existen cuentos que tienen un efecto de resiliencia en los niños y las niñas. Tratándose de cuentos que van a favorecer un proceso de enfrentamiento ante una determinada situación de dificultad, ayudando a su superación a través de los finales felices.

Evidencia 2: Situación de Aprendizaje los ángulos. (ANEXO 2)

Esta situación de aprendizaje “Los ángulos” de la asignatura Didáctica de la Medida y la Geometría consistían en varios puntos. Lo primero era realizar un análisis matemático mediante la resolución de una serie de actividades sobre los ángulos y la identificación de los posibles errores y dificultades que pudiera tener el alumnado.

En segundo lugar, se encuentra el anclaje curricular donde teníamos que identificar los cursos a los que podíamos implementar la Situación de Aprendizaje y la identificación de los criterios de evaluación, contenidos y estándares. “Los criterios de evaluación desempeñan una función nuclear, dado que facilitan la conexión de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, competencias, estándares de aprendizaje evaluables y metodología” (BOC, 13 de agosto de 2014, p. 2). De los aspectos anteriores, señalábamos en distintos tipos de colores, las partes exactas que se trabajan con cada sesión.

Por otra parte, tenemos un análisis de los materiales y recursos, además de, la evaluación. Con esta última hemos indagado un poco más, al identificar los aprendizajes evaluados y analizar los instrumentos de evaluación utilizados, viendo sus posibles limitaciones y potencialidades. Los objetivos de esta actividad son ponernos en el lugar del alumnado, resolviendo las actividades para posteriormente localizar las dificultades y poder superarlas; trabajar con el currículo de matemáticas de primaria, viendo lo que se trabaja en cada curso con respecto a los ángulos; y por último viendo diferentes tipos de instrumentos de evaluación, comprobando las limitaciones y potencialidades que estos pueden tener.

Evidencia 3: “La princesa Dácil y el capitán Castillo”. (ANEXO 3)

Esta situación de aprendizaje es un cuento musicado para aprender ciencias en Canarias. Partimos de las ideas previas del alumnado sobre nuestra cultura guanche y de dichas aportaciones crearemos entre todos, a nuestro propio guanche en la pizarra.

Para el desarrollo de la sesión les contamos la leyenda de “La princesa Dácil y el capitán Castillo” pero antes de empezar, elegimos a algunos de ellos para que interpretaran a los personajes de la leyenda. De tal modo, recreamos la leyenda con la participación del alumnado, usando un álbum ilustrado elaborado por nosotros, el empleo de los instrumentos u objetos sonoros y los correspondientes accesorios y fauna acorde con la leyenda. La última parte de la sesión se dedicará a que el alumnado entienda una moraleja “El amor no entiende de razas ni de razones. A pesar de ser distintos, todos somos iguales”, mediante el uso de ejemplos y para finalizar se llevó a cabo una pequeña evaluación conceptual sobre lo que han visto y aprendido anteriormente.

Por otro lado, otro aspecto importante es la evaluación y para ello diseñamos una ficha de observación en la que evaluamos la actitud que ha tenido el alumnado durante la ejecución de la situación de aprendizaje. El fin de esta actividad era adquirir vocablos de la cultura aborigen (vestimenta guanche y herramientas), utilizando los materiales que elaboramos para su dramatización; valorar la identidad canaria y reconocer la vegetación y fauna de la isla de Tenerife.

Según los autores Gutiérrez, Cremades y Perea, todo esto es gracias al gran potencial interdisciplinar que tiene la educación musical y a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo-musical (Gutiérrez Cordero, R. Cremades Begines, A. & Perea Díaz, B. 2011. P. 160).

Los cuentos son la mejor manera de transmitir la herencia cultural canaria de generación en generación, además de, contar con un gran valor educativo. Según Moreno (1993), su valor educativo es enorme al desarrollar el lenguaje, aumentando su vocabulario y diferentes maneras de expresarse. A su vez, favorecería a la concentración, motivación y memoria al tratarse de una forma lúdica y diferente de aprender.

Evidencia 4: Análisis didáctico de la situación de aprendizaje “Figuras planas”.
(ANEXO 4)

Este trabajo consistió en hacer un análisis didáctico de la situación de aprendizaje “Figuras planas”. En dicho análisis teníamos que realizar un anclaje curricular. Para ello optamos por elaborar una tabla en la que se reflejasen todos los cursos de primaria, los contenidos seleccionados donde se trabajasen las figuras planas y relacionarlos con los niveles de Van Hiele.

Por otra parte, también realizamos un análisis matemático al relacionar las actividades de la ficha de Figuras planas con sus correspondientes contenidos. Del mismo modo, relacionamos las mismas actividades con los diferentes niveles de Van Hiele.

Otro punto importante del trabajo era el análisis de los materiales y recursos de matemáticas como puede ser el geogebra, tamgram, geoplano o el mecano. A este último, en el trabajo indicábamos sus ventajas e inconvenientes, así como, relacionarlo con los contenidos matemáticos para los que eran apropiados emplearlos y elaborar una actividad con cada una de ellas. Además, también analizamos qué actividades de la ficha de “Figuras planas” se pueden realizar con el resto de materiales anteriormente dichos.

Por último, la evaluación en la que indicamos los estándares propios de las figuras planas, así como, el listado de instrumentos y herramientas que utilizaríamos para su evaluación y la construcción de una rúbrica de evaluación.

El objetivo de esta actividad es la de indagar un poco más sobre los diferentes recursos que podemos utilizar para enseñar matemáticas, aprender a diseñar actividades con ellos, ver sus ventajas e inconvenientes, conocer y saber utilizar los Niveles de Van Hiele, saber construir una rúbrica y proponer diferentes instrumentos y herramientas de evaluación y por último saber realizar un análisis de los contenidos del currículum.

“Además, los contenidos de la asignatura buscan un uso en relación a los aprendizajes imprescindibles, recogidos en los criterios de evaluación y en la definición de las competencias con el objetivo final de una educación integral del alumnado a través de su tratamiento competencial” (BOC, 13 de agosto de 2014, p. 329).

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

Esta competencia engloba una serie de acciones que todo docente debe ser capaz de realizar para planificar, diseñar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Todo lo mencionado anteriormente son objetivos de la educación.

En lo que respecta al diseño y a la planificación, son parte del desarrollo del currículum, eligiendo objetivos, competencias, criterios de evaluación y contenidos para relacionarlo con el tema que quieres enseñar. Además, en esta fase de cualquier situación de aprendizaje, tenemos que tener en cuenta al alumnado con adaptaciones o con dificultades en la materia para que ellos también cumplan con los objetivos propuestos. De esta manera, realizaremos actividades o modificaciones en nuestra planificación para adaptarla al alumnado con NEAE.

Además, esta competencia está relacionada con la anterior, CG1, ya que de nada serviría saber diseñar, planificar y evaluar si no conocemos y no hacemos uso de las áreas del currículum de Educación Primaria. Por ello, “[...] las situaciones de aprendizaje [...] constituyen un eje eficaz para organizar la programación didáctica, en tanto las tareas adecuadas son el núcleo fundamental para la adquisición y la evaluación de las competencias. Estas nos orientan en el diseño del proceso de enseñanza” (BOC, 13 de agosto de 2014, p. 326).

Como futuros docentes tenemos que tener claro que nuestro trabajo diseñado y planificado se lleva a cabo en el aula y que siempre puede haber hechos con los que no contamos para su ejecución. Por ello, estoy de acuerdo con la autora Rosa Amaro de Chacín (2011) al considerar que “la planificación didáctica supone organizar la acción mediadora no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado” (p. 6). De esta manera, conseguiremos establecer los procesos de la enseñanza y aprendizaje que son uno de los objetivos fundamentales de la educación.

Por otro lado la evaluación, no es solo poner notas si no que es un proceso más complejo, observando a todo el alumnado y reflexionando sobre la enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el docente debe de centrarse en comprender al alumnado y

desarrollar, con ayuda del currículum, mejoras para que el alumnado aprenda y logre los objetivos de cada curso. También, es un buen instrumento para permitir al docente ver los errores cometidos en la ejecución de la situación de aprendizaje, autoevaluarse y ver las posibles propuestas para de este modo, mejorar su intervención educativa en un futuro.

“Para el diseño de la estrategia de evaluación el profesor emplea de manera básica los instrumentos de evaluación como las guías que permiten recabar información. Esta información se puede alcanzar a través de técnicas evaluativas que permiten observar o analizar los procesos o productos finales elaborados en las actividades, es necesario resaltar que la estrategia de evaluación gira en torno a criterios evaluativos congruentes a la actividad evaluativa diseñada” (Feo, Ronald. 2010, p. 14).

Por otra parte, es importante especificar que la realización de situaciones de aprendizaje no solo incluye el trabajo individual, sino que hay ocasiones en las que es más enriquecedor el trabajo colectivo. El trabajo con otros docentes y profesionales del centro es beneficioso, ya que colaboran todos juntos para conseguir un mismo objetivo que es la óptima formación del alumnado. Para ello, intercambiarán ideas, propuestas, opiniones o sugerencias, ayudándose entre ellos y enriqueciéndose personalmente con las experiencias y aportaciones de los demás docentes.

Esta competencia es con la que más he trabajado y a la que han dado más incidencia a lo largo de mis años de universidad. De esta manera, he seleccionado cuatro situaciones de aprendizaje como evidencias para justificar la adquisición de dicha competencia:

Evidencia 1: En el cuerpo de las Mórneras. (ANEXO 5)

Este trabajo es un diseño de un proyecto sobre el reino de las Mórneras. Dicho trabajo consistió en realizar una serie de actividades para explicar este reino.

Empezamos con cosas más básicas como la proyección de videos para repasar la clasificación de los seres vivos que habían visto ya anteriormente y después, centrarnos más en el reino mórnera. Para luego, poder seguir con la recreación en plastilina de las bacterias que existen, realizar su propia analogía sobre cualquiera de los elementos de las mórneras, maquetas, debates, investigaciones... Cada actividad tiene su

correspondiente material, organización del aula y su evaluación (hojas de observación, coevaluación, autoevaluación y rúbrica).

Por otra parte, este proyecto tenía como finalidad que una sesión del mismo fuera llevada a cabo en un aula, al no darnos tiempo procedimos a exponerla en clase como si fuésemos las maestras y el resto de compañeros y compañeras de clase, nuestro alumnado. Su objetivo era la de darle profundidad al reino de las Móneras, para ello, teníamos que describir y explicar las principales características y funciones de estos seres vivos y además, diferenciar la diversidad de organismos que se encuentran dentro del reino mónera. Todo lo anterior, ayudaría a aplicar los conocimientos adquiridos para identificar organismos de este reino y para adquirir conciencia sobre el mismo.

Evidencia 2: Unidad Didáctica de Matemáticas. (ANEXO 6)

Esta unidad didáctica es sobre números naturales hasta 4 cifras: operaciones aditivas y resolución de problemas en el centro comercial.

Este trabajo consistió en elaborar una unidad didáctica en la cual tuvimos que justificar la programación del aula, contextualizarla, elegir los criterios de evaluación, contenidos y estándares, con sus correspondientes objetivos didácticos y competencias básicas y matemáticas, para luego, proceder a la elaboración de las sesiones, en este caso seis. Además de todo eso, elaboramos una serie de orientaciones metodológicas y estrategias didácticas para que las sesiones diseñadas sean lo más productivas, motivadoras y llamativas posibles. Hicimos uso, en varias ocasiones de recursos manipulativos para propiciar un aprendizaje más significativo, como son los ábacos y las regletas de Cuisenaire, una herramienta óptima para trabajar con las operaciones aritméticas de la suma y la resta.

En la elaboración de las sesiones hemos hecho hincapié en el diseño de actividades contextualizadas, es decir, lo más reales posibles para que el alumnado adquiriera la habilidad de resolver problemas de la vida cotidiana. De este modo, una de las sesiones va dedicada a la simulación de la compra y venta de productos. Con respecto a la evaluación, elegimos que se llevarían a cabo dos tipos de evaluación y cada una de ellas con sus correspondientes instrumentos. Por un lado, la evaluación del aprendizaje del alumnado mediante una rúbrica, lista de control, cuadernillos de ejercicios y documento

escalera; y por otro lado, la evaluación de la enseñanza del docente a través de una autoevaluación y una encuesta.

Evidencia 3: Práctica de la visita al Museo de la Ciencia y el Cosmos. (ANEXO 7)

Esta actividad consistía en describir y analizar cuatro experimentos que nos hayan gustado del Museo de la Ciencia y el Cosmos para posteriormente realizar propuestas para trabajar con el alumnado.

Los cuatro experimentos escogidos eran el de ¿Cómo funciona una estrella? Sombras congeladas, el ciclo del agua y el terremoto. El objetivo de esta práctica era que con la visita al Museo y la manipulación de todas las actividades que este tiene, comprobáramos y valoráramos si esos recursos pueden ser adecuados o no para primaria. Por ello, con cada uno de los experimentos seleccionados valoramos si realmente llegan a lograr su objetivo. Algunos de ellos si los cumplen pero otros, tienen inconvenientes como el uso de un lenguaje para cursos más avanzados, falta de más guías cuando se trabajen con niños y niñas de primaria al tener más dudas, información errónea en los paneles, etc.

Por último, planificamos propuestas para trabajar con el alumnado en una futura visita a este museo como son utilizar un guía por grupos de clase por si les surgen dudas mientras van explorando o para aportar alguna información adicional, centrarse en ciertos experimentos y relacionarlo con lo que están dando en clase. También, recorrer el Museo con una pareja, eligiendo un experimento, analizarlo para posteriormente explicarlo en el aula.

Cabe destacar que el diseño es la forma de cada docente de crear situaciones de aprendizaje para posteriormente, llevarla a la práctica. Por ello, la planificación didáctica y el diseño se comprenden como un proceso y una toma de decisiones a partir de una simulación práctica, flexible a posibles cambios dependiendo del contexto (Amaro de Chacín, 2011).

Evidencia 4: ¿El aire pesa? (ANEXO 8)

Esta evidencia es un experimento manipulativo para explicar ¿Qué es y qué supone la presión del aire? Posteriormente llevado a la práctica en CEIP Aneja. La actividad consistía en lograr que el alumnado mediante la ejecución de un experimento

comprobara si el aire realmente pesa. El experimento trataba de probarlo, mediante la utilización de unas paletas de madera, una piedra y folios. De tal manera que, al colocar una paleta en la mesa (sobresaliendo un poco de ella) y dar un golpe, la paleta sale disparada pero, si repetimos la acción colocando un folio o una piedra encima, veremos que la paleta no sale disparada, verificando así, que el aire si pesa.

El objetivo de esta actividad era diseñar una situación de aprendizaje para trabajar los experimentos en ciencias que son la mejor forma de tratar temas abstractos como bien puede ser la presión del aire, algo que no vemos y a veces es muy difícil de entender. Además de, elevar las potencialidades del alumnado al llevar el experimento a la práctica, y de esta manera concienciarnos y prepararnos para nuestra futura profesión. Hay que considerar en el diseño, las diferentes percepciones de la información de cada alumno o alumna, empleando diferentes recursos, de esta manera propiciaremos que el proceso de aprendizaje sea más fácil (Ramírez, 2015).

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 cotidiana.

Esta competencia aborda una amplitud de aspectos importantes para atender a la igualdad de todos los seres humanos y más concretamente desde el ámbito educativo, que tiene que garantizar su cumplimiento. De este modo, la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), establece en su artículo 26 que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (1948, p. 8).

Los centros educativos tienen que contribuir a identificar dichos fundamentos para inculcar valores como respeto, libertad de pensar y acción, etc. Teniendo como objetivo, formar a un alumnado en una educación de valores, contribuyendo a formar una nueva sociedad. De acuerdo con el artículo 15 de la LCIMH “las políticas públicas educativas

deben ir dirigidas a conseguir un modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, del rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género” (2010, p. 14).

Por otro lado otro aspecto importante que trabaja esta competencia es la atención a la diversidad. Hay que atenderla como el “derecho de todo el alumnado, de forma que se garantice la no discriminación y la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia, la promoción y la continuidad a través de propuestas y procesos de enseñanza de calidad” (DECRETO, 25/2018, p. 4).

De tal forma que “se centrará en la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje, y a la participación de todo el alumnado, con el objeto de planificar mejoras en las culturas, las prácticas y las políticas educativas” (DECRETO, 25/2018, p. 5). Además, hay que entender la inclusión educativa como un valor fundamental que tenemos que llevar a la práctica, atendiendo de este modo a las necesidades de aprendizaje y características del alumnado. Existen cuatro elementos clave que resaltar ante este concepto: “la inclusión es un proceso de búsqueda de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado; la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33-35).

La diversidad no está asociada exclusivamente al concepto de discapacidad si no también con múltiples factores como la diversidad de países, de culturas, de clases sociales, de lenguas, de capacidades... Estando presente en todos los ámbitos. La diversidad educativa está asociada a la existencia de diferencias y trae consigo una acción positiva que nos traslada hacia el enriquecimiento de vivir una realidad distinta que no está asociado en ningún momento a desventaja o dificultad, sino por lo contrario a variedad y aprendizaje (Etxebarría, 1996).

En el transcurso del tiempo, ha habido muchas variaciones del concepto de atención a la diversidad, ya que esta está cada vez más presente en la sociedad y su complejidad precisa una actuación por parte del sistema educativo para poder así, darle respuesta a todos los casos de diversidad.

Como docentes debemos de diseñar los procesos de enseñanza, haciendo uso de adaptaciones y recursos didácticos para que todo el alumnado tenga la posibilidad de adquirir en igualdad, los mismos conocimientos que el resto de sus compañeros y compañeras de clase.

Por todo ello, considero que esta competencia es muy importante para la formación de cualquier docente, porque la diversidad está siempre presente en las aulas y debemos aprender a actuar ante ello. La atención a la diversidad está cambiando constantemente y por eso debemos de estar preparados para afrontar dichos cambios.

A lo largo de la carrera, esta competencia la he podido desarrollar en su totalidad al cursar la mención de Atención a la Diversidad con las asignaturas de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I y II. Por ello, he seleccionado las evidencias para la adquisición de esta competencia de dicha asignatura:

Evidencia 1: Discalculia matemáticas. (ANEXO 9)

Esta evidencia consistió en la ejemplificación de un caso práctico de un niño que presentaba discalculia en el área de las matemáticas al tener dificultad en las habilidades numéricas desde pequeño como por ejemplo no recordar las cantidades y no mostrando interés por los números. Todo lo anterior, originó que en 1º de Primaria el niño no supiera solucionar cálculos de sumar y restar, no diferenciar la unidad de la decena, entre otros.

También en la ejemplificación del caso nos mostraba un listado con sus puntos fuertes y débiles identificados en la evaluación neuropsicológica. De esta manera, desarrollamos actividades para atender a las necesidades específicas del niño, haciendo uso de sus puntos fuertes para intentar superar los puntos débiles. El objetivo de esta actividad es llevarnos a la realidad escolar, proponiéndonos casos que son reales para que pongamos en práctica lo que hemos aprendido en la asignatura de NEAE II y poder ayudar al alumnado.

Para tratar este tipo de NEAE, el alumnado necesita una enseñanza específica para reforzar de esta manera el aprendizaje matemático. Mediante el uso de de estrategias para resolver problemas y un enfoque multisensorial que implica la utilización de varios de nuestros sentidos (Eva, 2018). De tal forma que nuestras actividades están diseñadas para superar las dificultades que el niño presenta en las matemáticas por lo que,

utilizamos recursos manipulativos como el ábaco, para que el niño asocie la cantidad al número que le corresponde gracias a su comprensión verbal o para que empiece a realizar sumas y restas sencillas con él. Además de, actividades enfocadas también a superar su dificultad en la ejecución de los algoritmos, el conteo o los problemas verbales aritméticos.

Evidencia 2: PEP. (ANEXO 10)

El trabajo “Buscando el lado verde del centro” es un Proyecto Educativo Personalizado (PEP). Este proyecto tenía como finalidad trabajar con el alumnado las zonas verdes, qué son, aprender a identificarlas y cuidarlas, así como, sus distintos aromas.

Trabajamos con la metodología ABP de manera transversal, es decir, trabajaremos otras asignaturas de manera común o simultánea como es el caso de plástica y matemáticas al realizar recetas o simulando que son compradores y vendedores. Con cada una de las asignaturas elegimos su correspondiente criterio de evaluación, contenido, estándar y competencia. Este proyecto tenía como finalidad fomentar el interés del alumnado en el mundo de la ecología y centrándose en la investigación y elaboración de las zonas verdes. Todo esto va acompañado del cuidado y respeto por las plantas y del uso adecuado de las herramientas requeridas.

La parte más importante del trabajo era la de describir al alumnado con NEAE para posteriormente, adaptar nuestro proyecto a ellos y así, dicho alumnado pudiera participar de manera igualitaria al resto de sus compañeros y compañeras de curso en el proyecto. De tal forma, que cada actividad tuviera las adaptaciones correspondientes de Paco y Alba.

Cabe destacar que las medidas empleadas para la adaptación del alumnado con NEAE mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el alumnado pero esto requiere de actuaciones para la puesta en práctica del proyecto como son dotar a la escuela de medios materiales y humanos, así como de nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas (Arnaiz, 2011).

Evidencia 3: ADAPTACIÓN TDAH. (ANEXO 11)

Esta práctica se basó en la proposición de dos actividades y de su adaptación a un alumno o alumna con TDAH. Una de las actividades era la de leer un cuento para luego

proceder después a la opinión oral del alumnado. Asimismo, elegimos una serie de propuestas para adaptar la actividad al alumno o alumna en cuestión, como por ejemplo la de alejarlo de estímulos negativos sentándolo en primera fila, pedirle que lea el cuento en voz alta pudiendo emplear gestos, mostrar interés por sus logros, entre otros.

De tal modo, “el docente impondrá rutinas en sus clases con el fin de centrar lo más posible la atención del alumnado en la actividad diaria de clase como establecer normas claras, mantener un orden, sentarse cerca, premiar su esfuerzo, proponer tareas motivadoras...” (Millán, 2012, p.26).

Su finalidad era la de diseñar adaptaciones para las actividades propuestas para ver cómo afrontaríamos la situación con lo previamente visto sobre el alumnado con TDAH en el aula.

Evidencia 4: Situación de aprendizaje NEAE II. (ANEXO 12)

La situación de aprendizaje “Princesa Dácil” empleada para esta evidencia, contiene el mismo cuento y temática que la de una de las evidencias que anteriormente he puesto en la CG1. Esto se debe a que el profesor de esta asignatura, NEAE II, pretendía que adaptáramos una situación de aprendizaje que ya hubiéramos hecho, pero igualmente decidimos modificar las actividades y su finalidad para que no fuera exactamente igual.

Por medio de las actividades de esta situación de aprendizaje se pretendía verificar que el alumnado durante todo el proceso que conlleva la lectura, fuera capaz de obtener las ideas explícitas e implícitas mediante el empleo de habilidades de comprensión para interpretar y resumir la información, además de aumentar su capacidad lectora. La adaptación curricular elegida fue dirigida a un alumno con dislexia mixta. Por consiguiente, hemos realizado una serie de adaptaciones para las actividades que ayudarán al alumno a superar o intentar superar esta dificultad. Todo ello lleva a la conclusión de que atender al alumnado no es fácil, ya que implica establecer unos objetivos, actividades y las correspondientes adaptaciones, entre otras. Dicho esto, la planificación y el diseño de la enseñanza lleva su tiempo pero también lo requiere la organización, la preparación docente, la elaboración y recreación del material... formalizando nuestro compromiso docente (Arroyo, 2012).

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

Esta competencia tiene la finalidad de que el alumnado de magisterio de primaria obtenga las habilidades y destrezas necesarias para poder fomentar tanto el aprendizaje autónomo del alumnado como el cooperativo. Todo docente tiene un objetivo común, que todo el alumnado adquiriera un desarrollo integral y un aprendizaje óptimo. Para garantizarlo, el docente necesita una formación permanente, de esta manera propiciamos la adquisición de nuevas estrategias y metodologías para ayudar al alumnado en su formación. Además de, “ser capaces de evaluar nuestra propia forma de enseñar y de aprender para poder ayudar a nuestros alumnos a desarrollar esas estrategias” (Mosquera, 2019). De esta manera hay que:

“enseñar para la transferencia, para favorecer la autorregulación y la autonomía de los estudiantes, promoviendo el análisis, el debate y la reflexión crítica. Debemos hacer al alumno consciente de cómo aprende, de cómo planifica y de cómo lleva a cabo su aprendizaje. Debe ser capaz de evaluar y transferir estrategias a otros contextos. Debe ser capaz de buscar la mejor solución procedimental para cada ocasión. Debe ser capaz de evaluar su propio rendimiento” (Mosquera, 2019).

Y con lo anteriormente dicho, propiciar la formación de un alumnado autónomo. “El estudiante autónomo es capaz de establecer ámbitos de actuación para aprender a aprender en la sociedad del conocimiento, en búsqueda de un bien común” (Chica Cañas, 2010, p. 171). Saber desenvolverse ante cualquier situación que se le presente les va a hacer avanzar en su autonomía personal, preparándoles para afrontar los diferentes contextos de una sociedad cambiante.

Otra parte fundamental de esta competencia es el aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje es una manera de trabajar en grupo “[...] basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Gil. Alías. Baños. Gil, 2007, p.6) Además, todo aprendizaje cooperativo tiene como finalidad hacer que el alumnado se vuelva más responsable al realizar su parte del trabajo y al tener que organizarse, esto les hará abrir los ojos a nuevas experiencias cooperativas en las que

descubrirán puntos de vista, opiniones e ideas diferentes a las propias. Pero también, ayudarán a mejorar sus habilidades interpersonales, sociales y comunicativas entre los miembros del grupo y la formación de valores.

Como futuros docentes tenemos la necesidad de enseñarle al alumnado una serie de habilidades y destrezas sobre los trabajos individuales y cooperativos. Tenemos que trabajar con ambos modelos en clase para así propiciar el desarrollo integral del alumnado.

A lo largo de la carrera, esta competencia ha sido la base para múltiples trabajos elaborados cooperativamente o de manera autónoma. Considero que ha sido un gran descubrimiento trabajar con diferentes personas puesto que cada una de ellas ha aportado una parte fundamental en el desarrollo del trabajo, complementándonos los unos a los otros. Además de ver, las potencialidades y carencia de cada uno de los integrantes del grupo.

Según Gardner (1998), una persona no es más inteligente que otra si no que han desarrollado un tipo de inteligencia diferente. Su investigación logró identificar y definir 8 tipos de inteligencias distintas: lingüística, lógico-matemática, intrapersonal, interpersonal, naturalista, musical, espacial, corporal y cinestésica. Si esto lo llevamos al ámbito escolar, podremos agrupar al alumnado según sus diferentes inteligencias con el objetivo de que trabajen juntos y vean lo mejor de cada uno de ellos.

De este modo, he seleccionado cuatro trabajos como evidencias de haber adquirido la C10b a lo largo de la carrera:

Evidencia 1: Actividades de Lengua. (ANEXO 13)

Este trabajo consistía en la elaboración de un dossier en el que se recogieran diversas actividades acerca de la conciencia fonológica, la conciencia alfabética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. Tenía la finalidad de formarnos, trabajando con cada una de las distintas habilidades para poder emplearlas en un futuro con nuestro alumnado, ayudándoles en la adquisición de su aprendizaje.

En el caso de, trabajar la conciencia alfabética, nos centramos en actividades enfocadas a la letra “m”, como por ejemplo, en la que el alumnado tendrá que relacionar unas imágenes con la palabra correspondiente, puestas en la pizarra y se capaces de leerlas.

Con respecto a la conciencia fonológica, es posible establecer una secuencia de aprendizaje de las tareas que conducen a los niños a analizar las palabras, en función de su complejidad. Así, entre las diversas tareas [...], de más fácil a más compleja, sería: la rima, identificación, adición y omisión.

Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006) afirman que una vez conocida la importancia que presenta la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, una cuestión que debe plantearse es si la conciencia fonológica tiene un desarrollo evolutivo.

Evidencia 2: Cubos multilink. (ANEXO 14)

El trabajo seleccionado de la asignatura de Didáctica de la Medida y la Geometría trató sobre un recurso útil para enseñar el volumen en Primaria, los cubos multilink. De este modo, trabajamos la resolución de actividades para resolver y demostrar el volumen de los cuerpos geométricos.

En lo que respecta al empleo de este material, podemos utilizarlo para explicar actividades de geometría (visión espacial), lógica haciendo una secuencia con los colores de los cubos, introducción al concepto del número al poder contar y agruparlos entre ellos, longitud, perímetro, área y volumen, entre otros.

Evidencia 3: Informe de prácticas de Investigación. (ANEXO 15)

Este es un informe de prácticas de la asignatura de Investigación y análisis de contextos y procesos educativos. Dicho informe, recoge y muestra todas las prácticas y actividades realizadas en el transcurso del curso, con la finalidad de unir todo lo que hemos aprendido en un dossier de prácticas. Para la obtención de la CG10b me quiero centrar en 3 prácticas concretas que se realizaron como la de la bola de nieve, recopilar ideas en grupo para detectar problemas frecuentes; el diamante, dando prioridad a elementos de la técnica anterior para posteriormente, hacer un listado final con los criterios del grupo-clase; y el brainstorming o lluvia de ideas, en la que se recogen nuevas ideas y facilita su surgimiento para tratar un tema determinado de manera más rápida y motivadora.

Con la adquisición de estas destrezas propiciamos una serie de ventajas como pueden ser ayudar a trabajar mejor en equipo; aumentar la creatividad con ideas nuevas e innovadoras; y optimizar la productividad y la eficiencia.

Evidencia 4: Taller de geometría. (ANEXO 16)

El taller de geometría “¿Es cierto que se me dan mal las mates?” consistió en la elaboración de una secuencia de actividades didácticas de geometría para posteriormente llevarlas a cabo con el alumnado. Esto al final no fue posible por la falta de tiempo. Tenía por finalidad la de identificar y reconocer las propiedades matemáticas de los cuerpos geométricos; y la de medir y comparar diferentes longitudes de objetos cotidianos. Según Klimenko (2009) la mediación del profesor ayuda a organizar y a dirigir las actividades cognitivas del alumnado.

De este modo, las actividades propuestas estaban diseñadas para cumplir con dicho objetivo además de, ser lo más didáctica y lúdica posible, utilizando los recursos mostrados y trabajados en clase. Este es el caso de la utilización del mecano para poder medir el largo y el ancho de una superficie y la utilización de un juego cercano a ellos, como es el twister, elaborando así el twister geométrico para identificar con él, los cuerpos geométricos.

4. Proyección profesional.

Estos cuatro años de carrera universitaria me han servido no lo solo para formarme en la docencia, sino que también me ayudaron a formarme como persona.

Las competencias que he obtenido en esta carrera me van a servir a nivel profesional puesto que al adquirirlas y desarrollarlas, tanto en la teoría como en la práctica, han mejorado mi formación y desarrollo de una seguridad en mí misma que antes no disponía. Además al mismo tiempo, me han dado la posibilidad de trabajar en grupo con diferentes personas, fomentando así, el respeto, complementación de los talentos, mejora del desempeño y la tolerancia, un punto muy importante en la formación docente y en la vida misma.

Por otra parte, con los periodos de prácticas he aprendido muchas cosas que me han ayudado a demostrar mi valía en el aula y ver que si sirvo para esta profesión. Además, tener como referencia a diferentes docentes hace que aprendas sus estrategias y herramientas en el aula, aprendizajes que solo se pueden obtener mediante la práctica y el día a día en el colegio.

Considero que las prácticas son esenciales para aplicar todo lo que he estado aprendiendo durante las clases en la Universidad, además de ponerme a prueba como educadora, viendo mis fallos, mis capacidades y lo que realmente he aprendido. También me he dado cuenta de que la formación teórica aprendida a lo largo de la carrera tiene que ir vinculada estrechamente con la formación práctica para poder resolver situaciones y problemas que no nos enseñan en la Universidad. No solo me refiero a relaciones personales entre el alumnado sino también a la acción tutorial con los padres y madres, relacionar la teoría con la práctica de las diferentes NEAE...

Una vez finalizado este Grado de Maestro en Educación Primaria me gustaría seguir formándome, inscribiéndome en la escuela de idiomas para mejorar mi inglés y realizando cursos relacionados con la educación, para continuar con mi formación permanente. Me gustaría centrarme en aprender la diversidad del alumnado y aprender estrategias para poder llevar la clase y enseñar a la vez a los diferentes niños y niñas que me puedo encontrar en los colegios.

Como maestra esperas un futuro de formación continua, adaptándose a la actualidad del país, educación y alumnado. En un futuro, me gustaría presentarme a las oposiciones para conseguir una plaza y lograr impartir clases en algún colegio. Todo esto me va a servir para conseguir trabajar en educación, en un colegio o impartiendo clases particulares en niños y niñas de Primaria. Aunque se, que sin experiencia es muy complicado conseguir trabajo y más después de las consecuencias que van a venir tras el COVID-19, pero poco a poco todo se irá consiguiendo.

5. Conclusiones.

Con la ayuda de este trabajo he podido reflexionar y vincular lo que he aprendido a lo largo de la carrera con la formación que te ofrece el Grado de Primaria. Relacionar las competencias con los trabajos y proyectos de las diferentes asignaturas, ha sido fundamental para poder darme cuenta de lo que he adquirido y lo que se puede mejorar, además de, mi evolución y desarrollo cómo persona en el transcurso de estos cuatro años de formación.

Tras la revisión y selección de evidencias puedo ver mi clara evolución a la hora de realizar trabajos y unidades didácticas, teniendo muchas cosas que mejorar. Se puede

notar un cambio respecto a los trabajos realizados en los primeros años de carrera con respecto a los que he realizado en este último curso. Esto puede deberse a mi madurez, al mayor desarrollo obtenido y al haber insistido reiteradamente en los objetivos propuestos por las diferentes competencias.

La adquisición de las competencias del Grado de Educación Primaria son esenciales para alcanzar el perfil formación de un futuro docente como son proporcionar conocimientos científicos y culturales; la formación didáctica-disciplinar y la formación profesional.

La formación universitaria no se limita al Grado de Primaria, si no que es el principio y base de un variado proceso de formación permanente. La educación cambia y tenemos que estar preparados para ello.

Ahora que casi he finalizado mi etapa universitaria he podido corroborar, gracias al análisis de competencias y evidencias, que detrás de cada trabajo y cada proyecto hay un objetivo y una formación que quiere alcanzar el profesorado con su alumnado. Todo va más allá, cada trabajo tiene un motivo para ayudarnos en nuestro aprendizaje, además de, haber tenido su planificación, diseño y metodología previa.

6. Bibliografía.

Amaro de Chacín, Rosa. (2011). *La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales*. (Investigación y Postgrados). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

Antúnez Marcos, S. Del Carmen Martín, L. M. Imbernón Muñoz, F. Parcerisa Aran, A. Zaballa Vidiella, A. (1993). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Grao. Barcelona.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55.

Arroyo, M.J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.

- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 16, 21-43. Recuperado de: Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941103>
- BOE, Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-4518-consolidado.pdf>
- Bruder, M. (2005). El cuento terapéutico como favorecedor de la resiliencia. Una primera aproximación. *Psicodebate: psicología, cultura y sociedad*. 6, 15-27.
- Calderón, G., Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1 (13), 81-100. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601305.pdf>
- 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. Recuperado de: Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/curriculos/index.html>
- 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. Recuperado de: https://www.stec.es/stec/archivos_subidos/noticias/12870/boc-a-2018-046-1008_1248.pdf
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (12), 26-46.
Recuperado de:
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_T
EJUEL O_2011.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_T
EJUEL O_2011.pdf)

Etxeberriá, F. (1996). Educación y atención a la diversidad. Revista Española de Educación Comparada, 2,167-200. Recuperado de:
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7218/6886>

Eva (28 de enero de 2018). Consejos para enseñar matemáticas a personas disléxicas. [¿Cómo enseñar matemáticas a una persona con dislexia?]. Recuperado de:
<https://www.superprof.es/blog/clases-de-mates-para-dislexicos/>

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts (p. 697-705). Nueva York: Routledge.

Feo, Ronald. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. (Tesis). Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Venezuela.

Gardner, Howard (1998). "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'". Canadian Journal of Education 23 (1): 96–102. doi:10.2307/1585968. JSTOR 1585790.

Gil Montoya, C. Baños Navarro, R. Alías Sáez, A. Gil Montoya, M.D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. *JAC7: séptima jornada sobre aprendizaje cooperativo*, ISBN 978-84-690-7337-7, págs. 63-72. Recuperado de: http://www.greidi.infor.uva.es/JAC/GIAC_JAC/07/30.pdf

Gobierno de Canarias. ¿Qué son las competencias? Fecha en que se consultó el documento 18/04/2020. Recuperado de:
<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/competencias/que-son-las-competencias/>

Gutiérrez Cordero, R. Cremades Begines, A. & Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de Educación Primaria. *Espacio y*

Tiempo, Revista de Ciencias Humanas, 25, 151-161. Recuperado de: Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3877921>

Imbernón, F. Y otros (1992). *Del proyecto educativo a la programación aula (El trabajo de cada día, la programación de aula)*. Grao. Barcelona.

Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 0124-5821. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/100>

Millán Jurado, María José. (2012). *Propuesta de metodología docente para alumnos con TDAH*. (Línea de Investigación: Métodos Pedagógicos). Universidad Internacional de La Rioja. Madrid.

Moreno, V. (1993). *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela Pedagogía.

Mosquera Gende, I. (2019). *Metacognición: promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes*. *UNIRrevista*. Recuperado de: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/metacognicion-promover-el-aprendizaje-autonomo-de-los-estudiantes/549204411631/>

Ramírez León, Yasunari del V. (2015). *Adaptación del diseño de unidades didácticas a estilos de aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis). Universidad de Granada, España.

Real Academia Española. Fecha en que se consultó el documento 18/04/2020. Recuperado de: <https://dle.rae.es/competencia?m=form>

Universidad de La Laguna. Competencias. Fecha en que se consultó el documento 18/04/2020. Recuperado de: <https://www.ull.es/grados/maestro-educacion-primaria/plan-de-estudios/competencias/#competencias-generales>

Vargas Beltrán, Gladys Milena (19 de enero de 2017). *La importancia del diseño curricular en la institución educativa*. Recuperado de:

<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-importancia-del-diseno-curricular-en-la-institucion-educativa>

7. Anexos.

Link a los anexos:

https://drive.google.com/open?id=1RUtrmwnApQTI_FJCUNe-OCzRwB9_CBX