



**Máster Universitario en Profesorado de  
Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

# Formación y Orientación Laboral



**Máster Universitario en Profesorado de  
Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**



MAES UNIA : Formación y Orientación Laboral. Antonio Javier Moreno Verdejo, María del Mar Venegas Medina (Eds.).  
Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2024. ISBN 978-84-7993-407-1 / 978-84-7993-389-0 (OC) Enlace: <http://hdl.handle.net/10334/8611>  
Licencia de uso: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA  
SERVICIO DE PUBLICACIONES

Monasterio de Santa María de las Cuevas.

Calle Américo Vespucio, 2.

Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla

[www.unia.es](http://www.unia.es)

[publicaciones.unia.es](http://publicaciones.unia.es)

© Universidad Internacional de Andalucía, 2024

© Las/os autoras/es, 2024

Maquetación y diseño: Deculturas, S. Coop. And.

ISBN obra completa: 978-84-7993-389-0

ISBN Formación y Orientación Laboral: 978-84-7993-407-1



# 5 **Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad de Formación y Orientación Laboral**



## **MÓDULO ESPECÍFICO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL**

Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

*Docente/s:*

**Asunción Martínez Martínez  
Cristóbal Navarro García  
María José Soto Ferrer  
Valentín Molina Moreno  
Verónica Paula Recchioni**

## ÍNDICE

### Introducción

### Objetivos

### Contenidos

1. Currículum y planificación docente de la especialidad de Formación y Orientación Laboral
  - 1.1. Niveles de concreción curricular
  - 1.2. Desarrollo de la programación didáctica en FP
  - 1.3. Elementos curriculares de la programación didáctica
  - 1.4. Análisis de los elementos curriculares de la programación
    - 1.4.1. Contexto
    - 1.4.2. Objetivos
2. Metodología y recursos didácticos
  - 2.1. Cambios metodológicos en Educación
  - 2.2. Metodologías activas
  - 2.3. Criterios para la selección metodológica
  - 2.4. Métodos creativos y motivadores
  - 2.5. Definición de las metodologías y recursos a aplicar
  - 2.6. Metodologías y recursos aplicables a los módulos de FOL y EIE
  - 2.7. Organización de los recursos
  - 2.8. Actividades de enseñanza-aprendizaje
  - 2.9. Recursos y metodologías de trabajo
    - 2.9.1. Metodologías didácticas
    - 2.9.2. Recursos didácticos
    - 2.9.3. Nuevas metodologías de trabajo en el aula
  - 2.10. Aula de Emprendimiento, nuevo recurso
3. Gestión del aula y Competencias Profesionales del profesorado
  - 3.1. Gestión y clima de aula
  - 3.2. Dinámicas de Inclusión y cohesión grupal
  - 3.3. Perfil de la persona trabajadora actual en el ámbito educación
  - 3.4. Competencias profesionales del profesorado de FOL
  - 3.5. Deontología y ética profesional
4. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la especialidad de Formación y Orientación Laboral
  - 4.1. La evaluación en la Formación Profesional
  - 4.2. Normativa en materia de evaluación
  - 4.3. Funciones de la evaluación
  - 4.4. Tipos de evaluación

- 4.5. La evaluación criterial en Formación Profesional
- 4.6. Técnicas e instrumentos de evaluación
- 4.7. Evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)
  - 4.7.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje
  - 4.7.2. Agrupamientos
  - 4.7.3. Materiales
- 4.8. Criterios de calificación de FP
- 4.9. Los planes de refuerzo y mejora en el proceso de evaluación
- 5. Bilingualism in Vocational Education and Training (VET)
  - 5.1. The latest regulations in the Spanish context
  - 5.2. Bilingualism in the Andalusian context
  - 5.3. Learning languages in the European context: the CEFR
  - 5.4. Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English for Vocational Purposes (EVP)
    - 5.4.1. Key factors for designing tasks and materials for CLIL
    - 5.4.2. Key factors for developing ESP materials in a vocational context
    - 5.4.3. Considerations about assessment in CLIL

## **Ideas clave**

## **Referencias Bibliográficas**

## INTRODUCCIÓN

El módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) se da en todos los ciclos de Formación Profesional y en todas las especialidades, de ahí su importancia de considerar imprescindible planificar la tarea de la docencia y las unidades de trabajo que impartiremos durante el curso académico. Apoyándonos en el significado de Zabalza y Beraza (2003) considera que planificar es “pensar en la asignatura y trasladar esa idea a una propuesta práctica” (p.73); podremos decir, que para poder cumplir los objetivos y proporcionar una enseñanza de calidad (haciendo llegar los contenidos de manera adecuada al alumnado), es necesario que exista una buena planificación y coordinación de los contenidos.

En esta especialidad se tiene en cuenta por finalidad principal el **preparar a las personas para el trabajo** (Casanova, 2003, p. 9) conocer sus **derechos y obligaciones**, diferentes modelos de contrato, nóminas y prestaciones sociales que se enmarcan dentro del derecho laboral y la seguridad social, así como tener nociones de las diferentes relaciones laborales, ya sea por cuenta ajena o propia con una cultura **prevencionista** y de conocer su propio **perfil profesional** para insertarse en el mercado laboral. Todo este contenido debe estar avalado por una persona conocedora del ámbito que no solo se base en la transmisión del conocimiento sino que de forma paralela trabaje con **metodologías innovadoras** que fomenten la cohesión grupal, que conozca la normativa, y que se encuentre formado para aplicar una evaluación basada en la legislación y adaptada al perfil de su clase.

Por tanto se considera que formar a las personas para su próximo futuro laboral es una tarea que hay que asumir con **responsabilidad**, permitiendo al alumnado poseer los conocimientos y las herramientas necesarias que les permita tener conciencia para poder manejar las distintas situaciones con las que se pueden encontrar dentro del mundo laboral y poder decidir libremente.

De tal manera, que en este manual, se pretende dejar constancia de cada una de las **partes de FOL**, así como su principal **legislación** para desarrollar **sus contenidos** y la **evaluación de los mismos (I,IV)**, exponiendo diferentes **metodologías (II)** para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como desarrollando características que ayude al futuro profesorado a crear un **buen clima de aula (III)** y formarse en las diferentes **competencias profesionales** que debe tener en cuenta como persona profesional del ámbito. Aportando una última parte en habla anglosajona de esta área de conocimiento.

## OBJETIVOS

### 1. Currículum y planificación docente de la especialidad de Formación y Orientación Laboral.

- Conocer los diferentes niveles de concreción curricular.
- Manejar la normativa reguladora de la Formación Profesional y de los títulos de FP.
- Valorar la importancia de la programación para el profesorado de FP.
- Distinguir los diferentes elementos curriculares de la programación didáctica.
- Saber analizar los elementos del entorno que pueden favorecer el desarrollo de la programación didáctica.
- Analizar los objetivos que se tienen que trabajar en una programación.
- Seleccionar los objetivos generales, las competencias profesionales, personales y sociales y los resultados de aprendizaje propios de un módulo profesional de la especialidad de FOL.
- Establecer los objetivos de una programación desde un enfoque de competencias.
- Identificar los contenidos a desarrollar en la programación didáctica de un módulo profesional.
- Saber organizar, secuenciar y temporalizar los contenidos de un módulo profesional.
- Ser consciente de la importancia de trabajar la educación en valores dentro de la programación del módulo profesional.
- Determinar la incidencia que pueda tener la interdisciplinariedad en el desarrollo de la programación.

### 2. Metodología y recursos didácticos.

- Determinar la importancia de la metodología y el uso de los recursos en el trabajo diario de los docentes.
- Conocer que son las nuevas metodologías, recursos, metodologías activas.
- Saber aplicar el contenido de esta parte de la asignatura al profesorado especialista de FOL.
- Identificar y saber dar uso a las nuevas metodologías.
- Seleccionar que metodología o recurso usar en cada momento.
- Conocer en qué consiste el Aula de Emprendimiento

### 3. Gestión del aula y Competencias Profesionales.

- Contextualizar la importancia de gestionar un buen clima de aula
- Aprender dinámicas grupales de inclusión y cohesión grupal
- Reflexionar sobre el perfil de la persona trabajadora actual en el ámbito educación
- Estudiar las diferentes competencias profesionales del profesorado de FOL

### 4. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la especialidad de Formación y Orientación Laboral

- Conocer la normativa reguladora en materia de evaluación en FP.
- Valorar la importancia de la evaluación para el profesorado de FP dentro de la programación.
- Distinguir los diferentes tipos de evaluación que se pueden dar.
- Saber analizar los criterios de evaluación, determinando la importancia que puedan tener para la consecución de los resultados de aprendizaje.
- Diferenciar y saber seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación más apropiados en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer las medidas necesarias para adaptar la evaluación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Establecer los criterios de calificación a aplicar en el desarrollo de una programación didáctica.
- Saber diseñar un plan de refuerzo o mejora que responda a las necesidades del alumnado.

### 5. Bilingualism in Vocational Education and Training (VET)

- To get to know how the current VET legislation sees bilingualism.
- To get a general idea about the CEFR to see how it can help VET teachers develop bilingual practices in their specific context.
- To gain some basic knowledge about methodological practices that integrate the teaching and learning of vocational contents and foreign languages.

## PALABRAS CLAVE

- Formación y orientación laboral
- Currículum
- Metodología
- Evaluación
- Competencias profesionales

## CONTENIDOS

### 1. CURRÍCULUM Y PLANIFICACIÓN DOCENTE DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL.

#### 1.1. Niveles de concreción curricular

Para **planificar el trabajo docente** hay que tener en cuenta los distintos niveles de concreción curricular.

Esto son los diferentes pasos que van adaptando el currículo a la situación concreta de cada comunidad, centro y aula. El sistema educativo establece unas directrices de trabajo básicas para todo el territorio español mediante leyes.

#### Definición



La concreción curricular a nivel de centro es la adaptación y contextualización de los contenidos, competencias y criterios que establece el currículo para guiar la planificación docente y asegurar coherencia y continuidad entre los diferentes cursos y los valores de la escuela descritos en el PEC. (Isaac Guerrero, 2022)

NIVELES DE CONCRECIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL			
	PRIMER NIVEL ENSEÑANZAS MÍNIMAS Y CURRÍCULO (Diseño Curricular Base)	SEGUNDO NIVEL PROYECTO EDUCATIVO (Centro)	TERCER NIVEL PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (Ciclo Formativo/Grupo de alumnos/as)
DEFINICIÓN	Marco común orientaciones sobre la intencionalidad de la Formación Profesional y las estrategias adecuadas.	Conjunto de decisiones que materializan el Currículo en propuestas de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico.	Conjunto de unidades de trabajo ordenadas y secuenciadas para los módulos profesionales de cada ciclo formativo.
CARÁCTER	Abierto, flexible, orientador y prescriptivo.	General y orientativo para un centro concreto.	Planificador del proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos/as.
RESPONSABLE	Ministerio de Educación y Cultura. Consejería de Educación y Ciencia.	Centro educativo. Departamento didáctico. Equipo Docente.	Departamento didáctico. Equipo Docente. Profesor/a de un módulo profesional.

ELEMENTOS PREVIOS	<p>ÓRDENES por las que se establecen los diferentes currículos.          Conocimiento de la realidad del centro.          Características del alumnado.          Decreto 327/2010.          Reglamento orgánicos de los IES.          Orden de 20 de agosto de 2'10. Organización, funcionamiento y horarios de los IES.</p>	<p>ORDENES por los que se establecen los diferentes currículos.          Conocimiento de la realidad del centro.          Características del alumnado.          Decreto 327/2010.          Reglamento orgánico de los IES.          Orden 20 agosto de 2010, Organización, Funcionamiento y Horarios de los IES</p>	<p>Proyecto Educativo:          Contextualización del currículo al entorno socioproductivo del centro.          Sector profesional          Conocimiento de la realidad del grupo: características, recursos y posibilidades formativas.</p>
COMPONENTES	<p>ENSEÑANZAS MÍNIMAS:          Objetivos generales del ciclo formativo.          Módulos profesionales:</p>	<p>Nombre del Módulo Profesional, duración y, en su caso, eje organizador, tanto del módulo como de cada Unidad de Trabajo.          Concreción de los contenidos y propuesta de agrupamiento; establecimiento y organización de los mismos: cuadro resumen de las Unidad de trabajo, secuencia y asignación de tiempos.          Metodología y evaluación: organización y aspectos comunes aplicables a todas las UT.          Para cada Unidad de Trabajo:          Contenidos organizadores (procedimientos y actitudes) y soporte (conceptos).          Actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.</p>	

Tabla 1. Niveles de concreción curricular en FPI Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Desarrollo de la programación didáctica en FP

La programación didáctica constituye **el tercer nivel de concreción curricular** y debe ser coherente con lo establecido en el Plan de Centro y a la normativa vigente.

En el ámbito educativo se considera la **programación didáctica como la herramienta que establece las pautas de actuación del proceso de enseñanza-aprendizaje** y se considera imprescindible para el docente, ya que es un potente instrumento de planificación.

La programación didáctica supone el **principal documento de planificación del profesorado** para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Como cualquier documento de planificación, la programación debe establecer de dónde partimos y las metas que deseamos alcanzar, así como los recursos y medios de los que disponemos y el método o acciones que llevaremos a cabo para alcanzar los objetivos propuestos.

Para el desarrollo de una programación didáctica (en adelante PD), se considera imprescindible tener en cuenta la realidad actual y el convencimiento de que la Formación Profesional tiene un papel fundamental para el desarrollo del país en el ámbito tecnológico, económico y social.

Cuando realizamos la PD debemos plantearnos las siguientes preguntas:

¿A quién va dirigido?	Características del grupo, centro y entorno
¿Qué queremos conseguir?	Competencias, objetivos y resultados de aprendizajes
¿Qué y cómo vamos a enseñar?	Contenidos y temas transversales Orientaciones metodológicas y organizativas (recursos)
¿Respetamos las diferencias?	Atención a la diversidad
¿Lo estamos consiguiendo?	Evaluación
¿Qué orden vamos a seguir y en qué momento?	Secuenciación Temporalización de las unidades didácticas

Figura 1. Interrogantes de la educación. Fuente: Elaboración propia

### 1.3. Elementos curriculares de la programación didáctica

De conformidad con lo establecido en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), la **Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones**, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Y en este sentido, el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, en su art. 2, describe que la formación profesional del sistema educativo persigue las siguientes finalidades:

- 
- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Para llevar a cabo los aspectos que acabamos de reseñar, y según lo establecido en la normativa vigente, cada Departamento didáctico elaborará, para su inclusión en el Plan de Centro, la programación didáctica de las enseñanzas que tiene encomendadas.

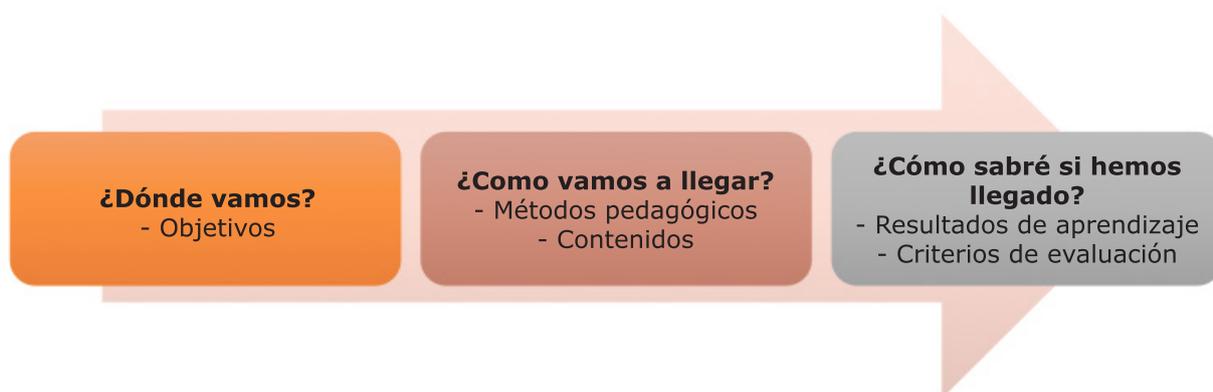
En este sentido, **la programación didáctica es un valioso instrumento para la planificación de la enseñanza**, que va a regular un proceso de construcción del conocimiento y de desarrollo personal y profesional del alumnado y que está orientada a la consecución de unas determinadas finalidades. De ahí que presente un **carácter dinámico** y que no contenga elementos definitivos, estando **abierta a una revisión** permanente para regular las prácticas educativas que consideramos más apropiadas en cada centro y para la adaptación continua a las características, diversidad y ritmos de aprendizaje del alumnado. Según establece el art. 29 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, **“las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa vigente**. Se atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado. **Serán elaboradas por los departamentos de coordinación didáctica, de acuerdo con las directrices de las áreas de competencias”**. En este sentido, dicho artículo establece de igual manera que las programaciones didácticas de las enseñanzas encomendadas a los institutos de educación secundaria incluirán, al menos, los siguientes aspectos:

- Los objetivos, los contenidos y su distribución temporal y los criterios de evaluación, posibilitando la adaptación de la secuenciación de contenidos a las características del centro y su entorno.
- En el caso de la formación profesional inicial, deberán incluir las competencias profesionales, personales y sociales que hayan de adquirirse.
- La forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo.
- La metodología que se va a aplicar.
- Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.
- Las medidas de atención a la diversidad.
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso del alumnado.
- Las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo que se proponen realizar por los departamentos de coordinación didáctica

Además de los anteriores elementos, que constituyen el desarrollo curricular de la programación, existen otros que, aunque no menos importante, deben completar la programación:

- **Contexto.**
- **Orientaciones metodológicas** para su desarrollo, donde se incluyen orientaciones para la organización temporal, espacial y de recursos que se han de utilizar.
- **Orientaciones para la evaluación**, incluyendo las actividades de especial interés para la evaluación del alumnado, tanto las diferentes evidencias, técnicas e instrumentos para su medición, así como los criterios de calificación detallados.
- Las medidas para atender a la diversidad y al alumnado con **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)**.

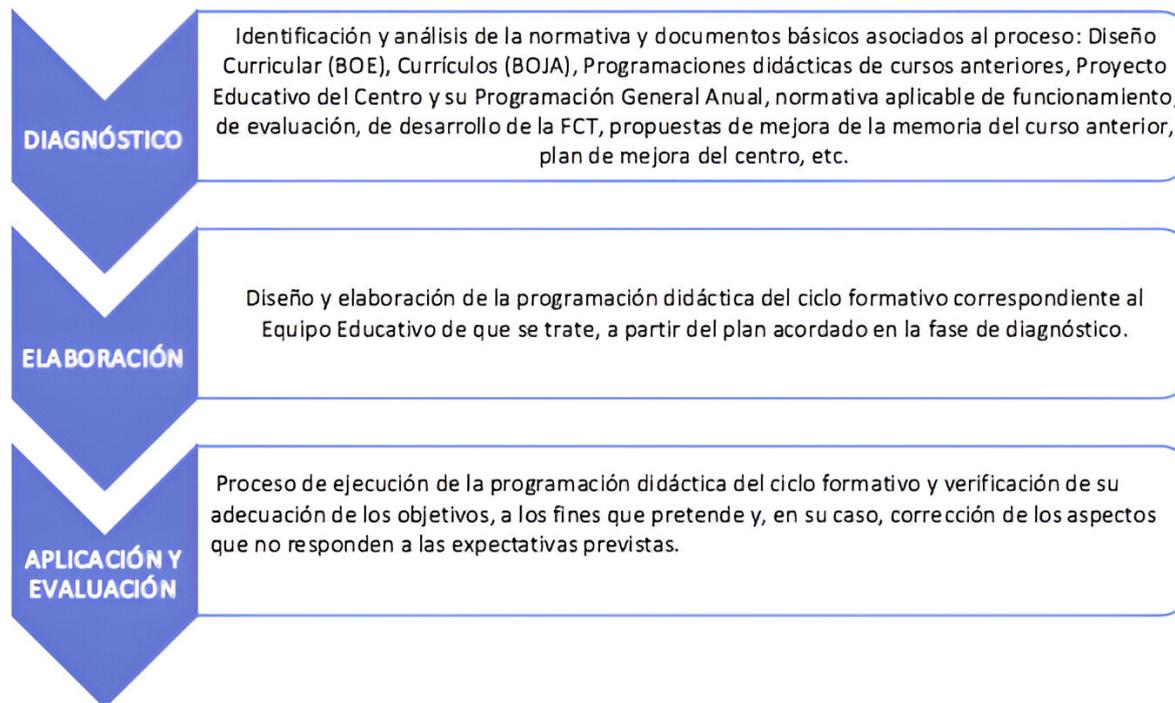
A grandes rasgos, la planificación didáctica que se plasma a través de la elaboración de nuestra programación persigue la finalidad de prever las respuestas a las preguntas de ¿Dónde vamos? ¿Cómo vamos a llegar? y ¿Cómo sabré si hemos llegado?, respuestas que podemos observar en la figura 2. Así, estas preguntas resultan fundamentales para conducir nuestra labor docente, y en su interior se encuentran los elementos más importantes del currículo.



*Figura 2. Cuestiones clave de la labor docente. Fuente: Elaboración propia*

De esta manera, la planificación nos asegurará, siempre que respetemos los principios básicos que han de regir su diseño, la reflexión sobre los factores más importantes que influirán en nuestra docencia, y una toma de decisiones correcta a priori que evitará caer en los problemas y errores observados en planificaciones anteriores o típicos de una acción docente improvisada.

A continuación, analizaremos gráficamente, mediante la figura 3, el proceso de planificación educativa desde la perspectiva de sus fases y las decisiones en su diseño.



*Figura 3. El proceso de planificación educativa. Fuente: Elaboración propia*

De esta manera, la **planificación podría considerarse como el elemento clave del trabajo docente.**

## 1.4. Análisis de los elementos curriculares de la programación

### 1.4.1. Contexto

Antes de comenzar con el diseño de una programación debemos realizar un diagnóstico sobre cuál es la situación con la que nos encontramos **como punto de partida**, pues de lo contrario podríamos caer en el error de realizar un trabajo descontextualizado que no se ajuste a nuestra realidad educativa y que provoque un enorme caos en nuestro camino hacia la educación integral de nuestros alumnos y alumnas.

Se entiende por contexto el entorno socioeconómico, histórico, geográfico y educativo, en el que se realiza la labor docente. Si, obviamente, ni todos los entornos ni todos los sectores no son iguales, contextualizar sería, entonces, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes coyunturas geográficas, históricas, socioeconómicas, educativas y sectoriales.

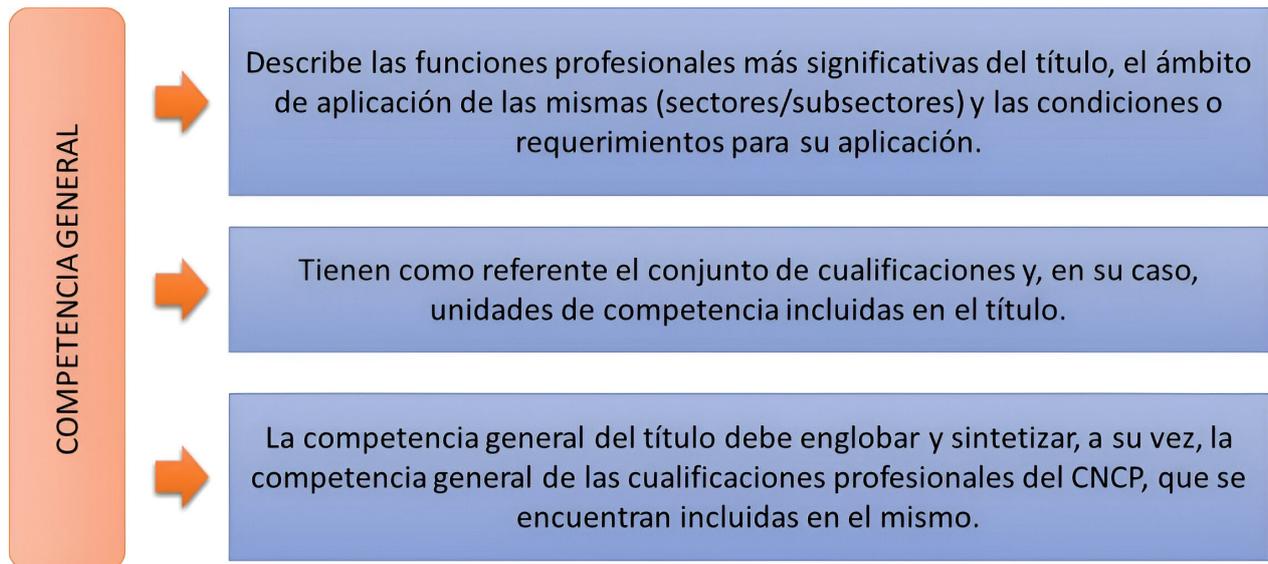
Por lo tanto, **la contextualización supone un elemento fundamental de nuestra programación**, ya que supone el análisis de todos los componentes del entorno donde se va a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y del sector/es productivo/s relacionado/s con el título que determinarán e influirán de manera clave en dicho proceso. Para llevar a cabo un análisis del contexto de nuestra programación reflejaremos los siguientes elementos clave del mismo que quedan desarrollados dentro del diagnóstico de la asignatura de Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de FOL que habéis cursado.

- El entorno socioeconómico.
- El sector productivo relacionado con el ciclo.
- El Centro educativo.
  - Las características de dicho Centro.
  - Los programas y planes educativos.
  - Lo establecido en el Plan de Centro y, concretamente, en el proyecto educativo, que tengan incidencia y debemos tener en cuenta en nuestra programación.
  - El alumnado.

#### 1.4.2. Objetivos

Toda programación, en la medida que implica intencionalidad, requiere establecer objetivos. En el campo de la formación, podemos decir, que un objetivo **es el resultado que se espera logre el alumnado al finalizar un determinado proceso de aprendizaje** y una guía u orientación para el profesorado en el proceso de enseñanza. El establecimiento de los objetivos de nuestra programación didáctica se debe llevar a cabo mediante un proceso de concreción que desarrollaremos partiendo de los objetivos generales establecidos para cualquier enseñanza de FPI, los más alejados del aula, y de las competencias profesionales, personales y sociales debe adquirir el alumnado una vez supere el ciclo, hasta concretar los objetivos propios del módulo que vayamos a programar en forma de resultados de aprendizaje.

Es importante destacar que todos los **objetivos y competencias** que debes establecer en este apartado de la programación vienen establecidos en la **normativa reguladora de la FPI y en la Normativa de forma general para cada Ciclo formativo** (Real Decreto que establece el perfil del título y sus enseñanzas mínimas y la Orden Autonómica). Por lo tanto, lo único que deberás hacer será seleccionar, en la normativa correspondiente, los que ayudan a alcanzar el módulo programado en el ciclo formativo que se esté programando, como podemos ver en la siguiente figura.



*Figura 4. La competencia general Fuente: Elaboración propia*

Nuestro **punto de partida** en el desarrollo de los objetivos de nuestra programación serán **los objetivos que la normativa establece para la FPI**, es decir, para cualquier ciclo formativo. Aunque los objetivos de la FPI se encuentran definidos en diferentes normativas (por ejemplo: en la LOE texto consolidado o en la LEA) nuestra recomendación es reflejar los recogidos en el art. 3.1. del RD 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, ya que la mayoría de ellos están relacionados tanto con el módulo de FOL como con el módulo de EIE y, por lo tanto, nuestros módulos ayudan al alumnado a alcanzarlos.

Una vez seleccionados los objetivos generales de la FPI establecidos por el RD 1147/2011 que debe alcanzar cualquier alumnado que estudie en la FPI al finalizar su ciclo formativo, empezaremos a **concretarlos hasta fijar los objetivos que el alumnado debe alcanzar al finalizar el módulo de FOL o EIE** que se esté programando. Estos objetivos generales se alcanzan mediante las competencias profesionales, personales y sociales relacionadas con el módulo que estés programando, o bien FOL, o EIE.

La **competencia general** de cada título se encuentra en el Real Decreto que regula dicho título, concretamente en el art.4. del Real Decreto del ciclo formativo donde estés programando. Dirígete a dicho artículo y copia directamente dicha competencia general.

## Importante



Las competencias profesionales, personales y sociales vienen recogidas en el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas del Título, NO en la Orden de Andalucía.

**Las competencias PPS** describen el conjunto de capacidades y conocimientos que deben alcanzar los titulados de formación profesional para responder de manera eficaz y eficiente a los requerimientos del/los sector/es productivo/s, a aumentar su empleabilidad y a favorecer la cohesión social.

## Definición

---



La competencia general describe las funciones profesionales más significativas del título, tomando como referencia el conjunto de cualificaciones y unidades de competencias.

## Ejemplo

---



Por ejemplo, para el Título de Grado Superior de Administración y Finanzas, el RD 1584/2011 del 4 de Noviembre, por el que se establece el Título y sus enseñanzas mínimas, el artículo 4 indica la Competencia General.

**Artículo 4. Competencia general:** La competencia general de este título consiste en organizar y ejecutar las operaciones de gestión y administración en los procesos comerciales, laborales, contables, fiscales y financieros de una empresa pública o privada, aplicando la normativa vigente y los protocolos de gestión de calidad, gestionando la información, asegurando la satisfacción del cliente y/o usuario y actuando según las normas de prevención de riesgos laborales y protección medioambiental.

Todas las competencias PPS de un ciclo formativo se encuentran en el Real Decreto que regula el título (en su art. 5), pero a **nosotros solo nos interesan aquellas que están relacionadas y ayuda a conseguir el módulo que se esté programando**. Para ello, dirígete al Anexo I de la Orden Andaluza que desarrolla el título y busca el módulo que estás programando. En las **orientaciones pedagógicas** del módulo encontrarás las competencias profesionales, personales y sociales del ciclo que dicho módulo contribuye a alcanzar.

Describen el conjunto de capacidades y conocimientos que deben alcanzar los titulados de formación profesional para responder de manera eficaz y eficiente a los requerimientos de los sector/es productivo/s, a aumentar su empleabilidad y a favorecer la cohesión social.



Los módulos profesionales sobre los que tiene atribución docente el profesor técnico de formación profesional contribuyen a alcanzar las competencias profesionales, personales y sociales del ciclo. El módulo de FOL contribuye a alcanzar principalmente las competencias personales y sociales, PERO GENERALMENTE NO LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES (por regla general).



Las competencias PPS, concretan la competencia general, por lo que, mediante la adquisición de ellas el alumno adquirirá la competencia general del título.

Figura 5. Competencias profesionales, personales y sociales. Fuente: Elaboración propia.

## Ejemplo



### Ejemplo de Competencias PPS (Anexo I de la Orden del título de Técnico de Cocina y Gastronomía: módulo de FOL)

#### Artículo 5. Competencias profesionales, personales y sociales.

Las competencias profesionales, personales y sociales de este título son las que se relacionan a continuación:

- i) Aplicar los protocolos de seguridad laboral y ambiental, higiene y calidad durante todo el proceso productivo, para evitar daños en las personas y en el ambiente.
- j) Cumplir con los objetivos de la producción, actuando conforme a los principios de responsabilidad y manteniendo unas relaciones profesionales adecuadas con los miembros del equipo de trabajo.
- k) Resolver problemas y tomar decisiones individuales siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.
- l) Mantener el espíritu de innovación, de mejora de los procesos de producción y de actualización de conocimientos en el ámbito de su trabajo.
- m) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.

Una vez que conocemos que competencias PPS debe adquirir el alumnado que cursan el módulo que programamos, debemos hacernos una pregunta clave: ¿Cómo podrá alcanzar el alumnado las competencias relacionadas directamente con el desarrollo de las mismas en el ámbito laboral y que solo podrían alcanzarse en dicho ámbito? Para ello, deberemos trasladar dichas competencias al ámbito educativo, pero... ¿Cómo trasladar esas competencias al aula? La respuesta es fácil, **estableciendo unos objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, que serán los objetivos del ciclo formativo**, y que estén directamente relacionados con las diferentes competencias PPS, de tal manera que, alcanzando los objetivos del ciclo relacionados con el módulo, fijados en el ámbito educativo, se alcanzarán las competencias PPS que contribuye a alcanzar dicho módulo.

Los **objetivos generales** de los ciclos formativos expresan los resultados esperados del alumnado como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje.

Todos los **objetivos generales de un ciclo se encuentran en el Real Decreto que desarrolla el título, pero a nosotros solo nos interesan aquellos que están relacionados con el módulo que estoy programando**. Para ello, dirígete al Anexo I de la Orden que desarrolla el título y busca tu módulo. En las orientaciones pedagógicas del módulo encontrarás los objetivos del título que dicho módulo contribuye a alcanzar.

## Ejemplo



Ejemplo de Objetivos Generales (Anexo I de la Orden del título de Técnico de Cocina y Gastronomía: módulo de FOL). La formación del módulo contribuye a alcanzar los objetivos generales de este título que se relacionan a continuación:

- i) Identificar las normas de calidad y seguridad alimentaria y de prevención de riesgos laborales y ambientales, reconociendo los factores de riesgo y parámetros de calidad asociados a la producción culinaria, para aplicar los protocolos de seguridad laboral y ambiental, higiene y calidad durante todo el proceso productivo.
- k) Valorar la diversidad de opiniones como fuente de enriquecimiento, reconociendo otras prácticas, ideas o creencias, para resolver problemas y tomar decisiones.
- l) Reconocer e identificar posibilidades de mejora profesional, recabando información y adquiriendo conocimientos, para la innovación y actualización en el ámbito de su trabajo.
- m) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, analizando el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático

Una vez que conozco las competencias PPS el siguiente paso será establecer un **cuadro que refleje como los objetivos generales están relacionados y ayudan a conseguir las competencias PPS**. A continuación, puedes observar el ejemplo correspondiente al módulo de Formación y Orientación Laboral del ciclo de cocina y gastronomía.

Relación entre las competencias PPS y los objetivos generales del ciclo	
COMPETENCIAS PPS	OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO
i) Aplicar los protocolos de seguridad laboral y ambiental, higiene y calidad	i) Identificar las normas de calidad y seguridad alimentaria y de prevención de riesgos laborales y ambientales, reconociendo los factores de riesgo y parámetros de calidad asociados a la producción culinaria
j) Cumplir con los objetivos de la producción, actuando conforme a los principios de responsabilidad y manteniendo unas relaciones profesionales adecuadas con los miembros del equipo de trabajo. k) Resolver problemas y tomar decisiones individuales siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.	k) Valorar la diversidad de opiniones como fuente de enriquecimiento.
l) Mantener el espíritu de innovación	l) Reconocer e identificar posibilidades de mejora profesional
m) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones.	m) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad

*Tabla 3. Vinculación de competencias PPS y Objetivos generales de un Módulo Profesional. Fuente: elaboración propia*

Por último, deberemos establecer los **resultados de aprendizaje (objetivos del módulo que estés programando) como se observa a continuación** entendidos como la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

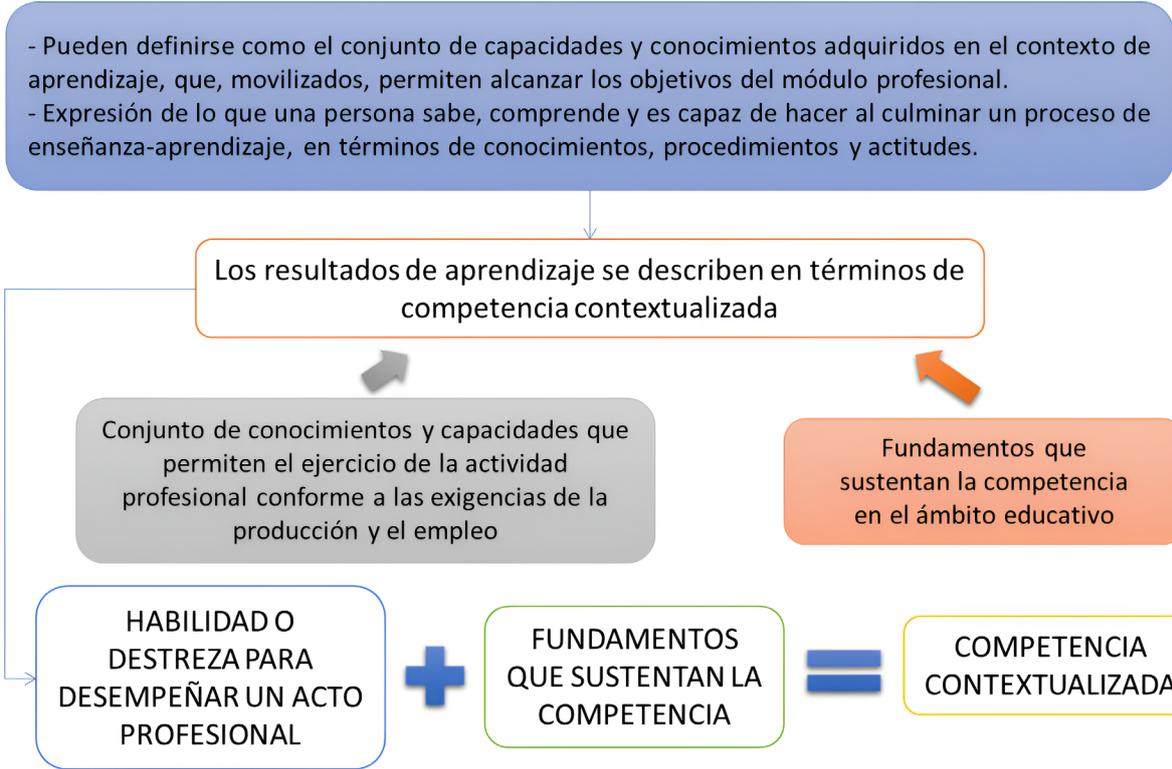


Figura 7. Los resultados de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

Los resultados de aprendizaje de cada módulo que compone un título se encuentran en el Anexo I de la Orden que desarrolla dicho título donde se encuentra el módulo que estas programando. Por ello, dirígete al Anexo I, busca tu módulo y encontrarás los resultados de aprendizaje del mismo.

## Definición



Un Resultado de Aprendizaje se suele definir como “una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje” (Yepes Piqueras, 2017)

## Ejemplo



### **Ejemplo:** Resultados de aprendizaje del módulo (Anexo I de la Orden del título de cocina y gastronomía: módulo de FOL)

Los resultados de aprendizaje del módulo Gestión logística y comercial son:

1. Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.
3. Ejerce los derechos y cumple las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, reconociéndolas en los diferentes contratos de trabajo.
4. Determina la acción protectora del sistema de la Seguridad Social ante las distintas contingencias cubiertas, identificando las distintas clases de prestaciones.
5. Evalúa los riesgos derivados de su actividad, analizando las condiciones de trabajo y los factores de riesgo presentes en su entorno laboral.
6. Participa en la elaboración de un plan de prevención de riesgos en la empresa, identificando las responsabilidades de todos los agentes implicados.
7. Aplica las medidas de prevención y protección, analizando las situaciones de riesgo en el entorno laboral del técnico de Cocina y Gastronomía.

Una vez que conozco las competencias PPS y los objetivos generales del ciclo que el módulo ayuda a alcanzar y los resultados de aprendizaje del mismo, el siguiente paso será **establecer el cuadro que refleje como los resultados de aprendizaje contribuyen a alcanzar los objetivos generales del ciclo relacionados con el módulo, que a su vez ayudarán a conseguir cada una de las competencias PPS** que contribuyen a adquirir, en este caso, el módulo de FOL:

**RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS PPS, LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL MÓDULO DE GESTIÓN LOGÍSTICA Y COMERCIAL**

COMPETENCIAS PPS	OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
i) Aplicar los protocolos de seguridad laboral y ambiental, higiene y calidad durante todo el proceso productivo, para evitar daños en las personas y en el ambiente.	i) Identificar las normas de calidad y seguridad alimentaria y de prevención de riesgos laborales y ambientales, reconociendo los factores de riesgo y parámetros de calidad asociados a la producción culinaria, para aplicar los protocolos de seguridad laboral y ambiental, higiene y calidad durante todo el proceso productivo.	5. Evalúa los riesgos derivados de su actividad, analizando las condiciones de trabajo y los factores de riesgo presentes en su entorno laboral. 6. Participa en la elaboración de un plan de prevención de riesgos en la empresa, identificando las responsabilidades de todos los agentes implicados. 7. Aplica las medidas de prevención y protección, analizando las situaciones de riesgo en el entorno laboral del técnico de Cocina y Gastronomía.
j) Cumplir con los objetivos de la producción, actuando conforme a los principios de responsabilidad y manteniendo unas relaciones profesionales adecuadas con los miembros del equipo de trabajo. k) Resolver problemas y tomar decisiones individuales siguiendo las normas y procedimientos establecidos, definidos dentro del ámbito de su competencia.	k) Valorar la diversidad de opiniones como fuente de enriquecimiento, reconociendo otras prácticas, ideas o creencias, para resolver problemas y tomar decisiones.	2. Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.
l) Mantener el espíritu de innovación, de mejora de los procesos de producción y de actualización de conocimientos en el ámbito de su trabajo.	l) Reconocer e identificar posibilidades de mejora profesional, recabando información y adquiriendo conocimientos, para la innovación y actualización en el ámbito de su trabajo.	1. Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.
m) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.	m) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, analizando el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático	3. Ejerce los derechos y cumple las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, reconociéndolas en los diferentes contratos de trabajo. 4. Determina la acción protectora del sistema de la Seguridad Social ante las distintas contingencias cubiertas, identificando las distintas clases de prestaciones.

*Figura 8. Relación entre CPPS, Objetivos Generales y Resultados de aprendizaje de un Módulo Profesional. Fuente: elaboración propia*

Además, debemos hacernos dos preguntas clave:

- 1. ¿Cómo alcanza el alumnado los resultados de aprendizaje?** Mediante la adquisición de los objetivos de las unidades didácticas. Hay que tener presente que los resultados de aprendizaje serán adquiridos por el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje del módulo y, en concreto, mediante la consecución de los objetivos didácticos que se propondrán (en el apartado de contenidos) para cada una de las unidades didácticas que conforman el presente módulo profesional.
- 2. ¿Cómo sabemos si los resultados de aprendizaje han sido alcanzados?** Mediante los criterios de evaluación relacionados con cada uno de los resultados de aprendizaje del módulo y que se determinan en la Orden reguladora del título. El nivel de adquisición de los resultados de aprendizaje vendrá determinado por los criterios de evaluación relacionados con cada uno de dichos resultados y que se desarrollarán en profundidad en el apartado de evaluación.

A través del siguiente gráfico, a modo de resumen y con la finalidad de aclarar cómo se deben establecer los objetivos del módulo que vayas a programar:



*Figura 8. Pasos a seguir para programar los objetivos en una programación didáctica. Fuente: elaboración propia*

## Importante



Debemos tener claro que lo que se evalúa son los **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**, no los contenidos. A través de los criterios de evaluación determinaremos el logro de los RA.

### 4.1.3 Contenidos.

Podemos definir los contenidos como el **instrumento o medio que permite al alumnado, mediante su asimilación, a alcanzar los objetivos de cada unidad didáctica, un nivel aceptable de los criterios de evaluación** y, consecuentemente los resultados de aprendizaje del módulo.

Tradicionalmente, los contenidos de un módulo se han dividido en contenidos conceptuales (hacen referencia al saber y están relacionados con hechos, con datos, etc., por ejemplo: El Derecho del trabajo) procedimentales (hacen referencia al saber-hacer y están relacionados con procesos, con procedimientos, con habilidades o destrezas. Por ejemplo: Clasificación de las diferentes modalidades contractuales) y actitudinales (hacen referencia al querer-ser y estar,

saber-ser y estar y están relacionados con actitudes o valores. Por ejemplo: concienciación de la necesidad del pago de impuestos).

Actualmente, aunque se podrían presentar los contenidos dividiéndolos expresamente en los tres tipos explicados anteriormente, recomendamos sin duda alguna que los **contenidos aparezcan de manera integrada** en forma de conceptos, procedimientos y actitudes, pero sin distinguir de manera expresa cuáles son de cada clase, tal como establece Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, que en su artículo 10.3.d, expresa que la normativa que desarrolla cada título de FP establecerá los "Contenidos básicos del currículo, que quedarán descritos de **forma integrada** en términos de procedimientos, conceptos y actitudes. Observa estos ejemplos para que puedas ver claramente la diferencia a la hora de presentar los contenidos:

## Ejemplo



Ejemplo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales divididos de manera expresa:

Contenidos	
Conceptuales	El Derecho del trabajo.
Procedimentales	Clasificación de las relaciones laborales. Identificación de los principales organismos públicos en materia laboral.
Actitudinales	Concienciación sobre la no discriminación por razones de género en el ámbito laboral.

Como puedes observar los contenidos son idénticos, siendo la única diferencia si aparecen o no divididos según sus diversos tipos.

## Importante



**ES MUY IMPORTANTE RECORDAR** que los contenidos son un medio, pero no un fin en sí mismos. Los contenidos son el medio para alcanzar los objetivos de la unidad, logrando así un nivel aceptable de los criterios de evaluación y, consecuentemente, los resultados de aprendizaje del módulo asociados con la misma.

Los contenidos no deben ser alcanzados por el alumnado ni evaluados por el profesorado, el alumnado debe lograr los criterios de evaluación y alcanzar los resultados de aprendizaje del módulo, que será lo que debemos evaluar como profesores de dicho módulo. Los contenidos "solo" ayudan, siendo asimilados

por parte del alumnado, a conseguir los criterios de evaluación y resultados de aprendizaje.

Una vez que conocemos como presentar los contenidos a programar, éstos deberán aparecer reflejados en las **Unidades Didácticas** (“temas que impartirás de tu módulo durante el curso escolar que programas”) del módulo que vas a programar.

Por lo tanto, lo primero que deberás hacer es **establecer el número y título de las unidades didácticas** que conformarán la programación didáctica del módulo. Además, podemos agrupar los contenidos en bloques de contenidos y a su vez en estos incluir las unidades didácticas relacionadas con los mismos.

Obviamente, las unidades didácticas **deberán ser “suficientes”** para desarrollar aquellos contenidos necesarios para alcanzar los resultados de aprendizaje del módulo y los criterios de evaluación de estos.

Por ello, debemos **tomar como referencia los resultados de aprendizaje y sus correspondientes criterios de evaluación** del módulo de FOL o EIE (indicados ambos en el anexo I de la Orden reguladora del ciclo). Es decir, seleccionamos cada resultado de aprendizaje y los criterios de evaluación asociados y establecemos el número de unidades didácticas que consideremos necesarias para alcanzar, a través de sus objetivos y contenidos, dichos resultados de aprendizaje.

Por ejemplo, si tomamos el resultado de aprendizaje del módulo de FOL:

2. Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.

Podemos considerar que son necesarias 2 unidades didácticas para alcanzar dicho resultado, por ejemplo:

- UNIDAD 1: LOS EQUIPOS DE TRABAJO.
- UNIDAD 2: LA GESTIÓN DEL CONFLICTO.

Una vez que hemos establecido cuáles serán nuestras unidades didácticas, el **siguiente paso será temporalizar cada una de ellas**. La temporalización de las unidades didácticas consiste en distribuir la impartición de dichas unidades a lo largo del curso y asignar el número de horas necesarias para desarrollar los contenidos de la mismas y alcanzar sus objetivos.

Cabe recordar que el **número de horas máximo que deberemos asignar** a la totalidad las unidades didácticas de nuestra programación será el número de horas que tenga asignado el módulo, en el caso de **FOL será de 96 horas y en el caso de EIE de 84 horas**.

A continuación, puedes observar una propuesta de secuenciación y temporalización de unidades didácticas referente al módulo de FOL:

	UNIDAD	SESIONES	TÍTULO	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
PRIMERA EVALUACIÓN PARCIAL (39 SESIONES)	BLOQUE 1: LAS RELACIONES LABORALES			
	U.D. 0	1	¿POR QUÉ ESTUDIAR FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL?	-----
	U.D. 1	5	LA RELACIÓN LABORAL.	3
	U.D. 2	6	EL CONTRATO DE TRABAJO.	3
	U.D. 3	7	LA JORNADA LABORAL Y LA RETRIBUCIÓN.	3
	U.D. 4	7	MODIFICACIÓN, SUSPENSIÓN Y EXTINCIÓN DEL CONTRATO DE TRABAJO.	3
	U.D. 5	6	PARTICIPACIÓN DE LOS TRABAJADORES EN LA EMPRESA.	3
	U.D. 6	7	LA SEGURIDAD SOCIAL.	4
SEGUNDA EVALUACIÓN PARCIAL (36 SESIONES)	BLOQUE 2: LA PREVENCIÓN DE RIESGOS EN LA EMPRESA			
	U.D. 7	10	LA SALUD LABORAL.	5, 6, 7
	U.D. 8	10	LA GESTIÓN DE LA PREVENCIÓN EN LA EMPRESA.	5, 6, 7
	U.D. 9	12	LOS RIESGOS PROFESIONALES.	5
	U.D. 10	10	ACTUACIÓN FRENTE A EMERGENCIAS: EL PLAN DE AUTOPROTECCIÓN Y LOS PRIMEROS AUXILIOS.	6,7
TERCERA EVALUACIÓN PARCIAL (21 SESIONES)	BLOQUE 3: EL TRABAJO EN EQUIPO			
	U.D. 11	8	LOS EQUIPOS DE TRABAJO Y LA GESTIÓN DEL CONFLICTO	2
	BLOQUE 4: LA BÚSQUEDA ACTIVA DE EMPLEO			
U.D. 12	13	LA CARRERA PROFESIONAL Y EL PROCESO DE BÚSQUEDA DE EMPLEO	13	

Una vez que tenemos el título y la estructura de nuestras unidades didácticas, podemos ya establecer los contenidos de cada una de ellas. Para ello, seleccionaremos los contenidos que se establecen en el anexo I de la Orden y los “repartiremos” entre las unidades con las que tengan relación.

Si al “repartir” todos los contenidos de la Orden entra las unidades que hemos establecido, vemos que pueden ser insuficientes para alcanzar los objetivos de las mismas, añadiremos aquellos que sean necesarios para alcanzar los objetivos didácticos, criterios de evaluación y resultados de aprendizaje de la Unidad.

Un aspecto, a tener en cuenta, a la hora de temporalizar y secuenciar las posibles unidades didácticas es la posible **interdisciplinariedad** que puede tener el módulo programado. Mediante la misma se pretende establecer una relación entre dos o más disciplinas, para ofrecer un mayor y mejor conocimiento de la realidad.

La **interdisciplinariedad es una metodología**, que aplicada al proceso docente-educativo, **permite la integración de conocimientos de diferentes disciplinas**, que establece relaciones de cooperación con un lenguaje común que potencia en los estudiantes un pensamiento interdisciplinario, así como actitudes que propicien un trabajo en equipo para la solución de los problemas profesionales.

Para abordar la interdisciplinariedad en nuestra programación debemos seguir los siguientes pasos:

- Familiarizarnos con el currículo de nuestro título.
- Analizar los componentes del mismo, viendo aquellos módulos profesionales que guarden relación con nuestro módulo.
- Determinar qué elementos curriculares guardan semejanzas entre los módulos analizados.
- Verificar que ambos módulos se imparten en el mismo curso.
- Establecer los mecanismos de integración de elementos curriculares que se llevarán a cabo. Para ello, deberemos reflejar en nuestras programaciones que acciones coordinadas vamos a realizar con los profesores que impartan los módulos profesionales que sean interdisciplinares con el nuestro.

Para presentar este apartado podemos utilizar un formato de tabla como el que se muestra a continuación:

UNIDAD 1	LA RELACIÓN LABORAL.
RESULTADO DE APRENDIZAJE	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	
CONTENIDOS	
CONTENIDOS PARA LA EDUCACION EN VALORES	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	

## Diseño de Unidades Didácticas

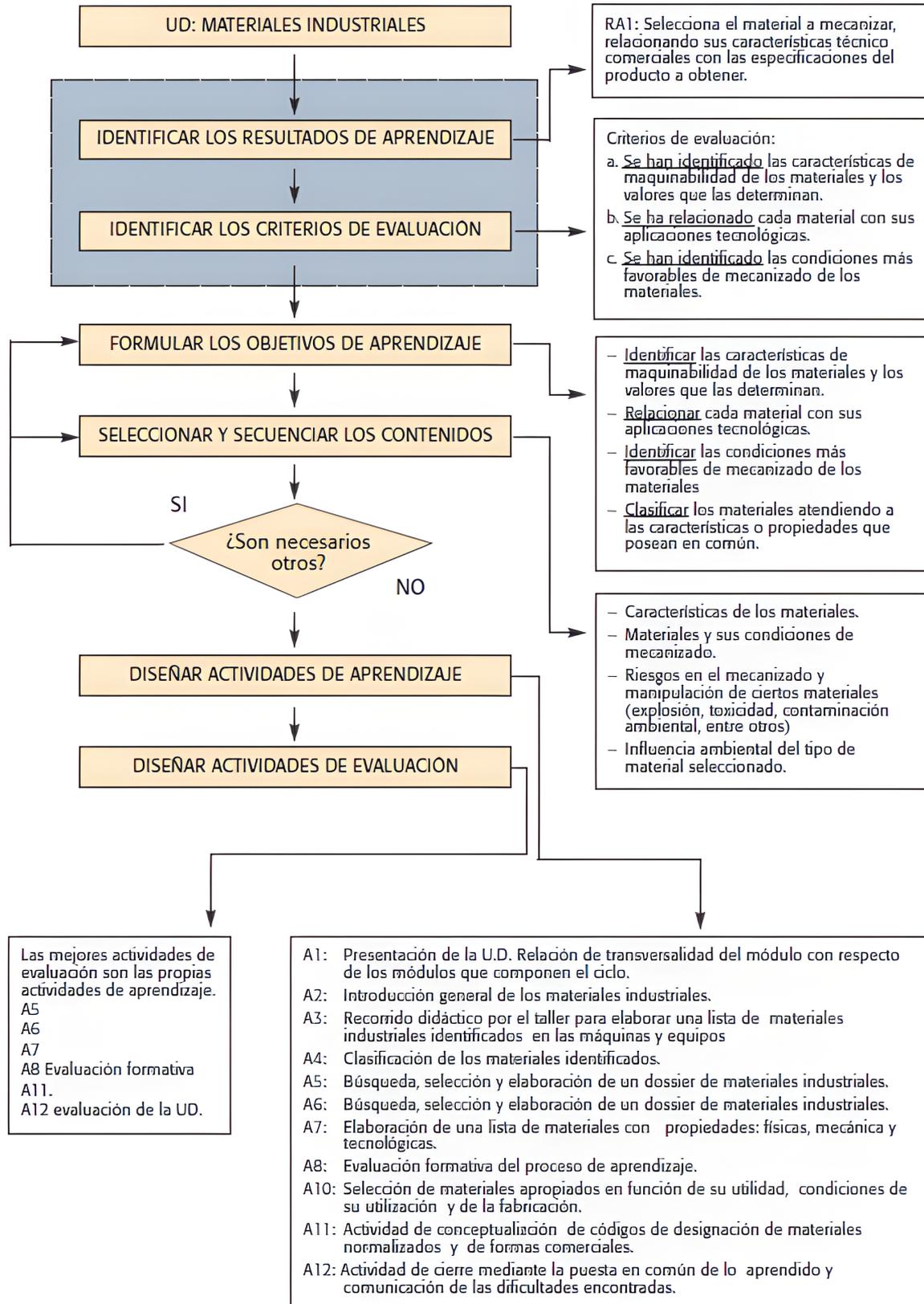


Figura 9. Diseño de unidades didácticas

## Referencias



Fuente: Guía metodológica. Proceso y método para la programación y diseño de unidades didácticas y entornos de aprendizaje de un módulo profesional. Instituto vasco de cualificaciones y formación profesional (kei-ivac) 2010.

## Ejemplo



### SIETE BLOQUES DE CONTENIDOS QUE SE RELACIONAN CON LOS SIETE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

#### Búsqueda activa de empleo.

- Gestión de conflictos y equipos de trabajo.
- Contrato de trabajo.
- Seguridad Social, empleo y desempleo.
- Evaluación de riesgos profesionales
- Planificación de la prevención de riesgos en la empresa.
- Aplicación de medidas de prevención y protección en la empresa

Finalmente, te presentamos a continuación un sencillo esquema que te ayudará a comprender como debe realizarse de manera ordenada todo el **proceso de establecimiento de los contenidos en la programación didáctica** del módulo que estemos programando:



*Figura 13. Pasos a seguir para elaborar las unidades didácticas de una programación. Fuente: Elaboración propia*

## 2. METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

### 2.1. Cambios metodológicos en Educación

Si algo caracteriza a la sociedad actual, es que es vertiginosamente cambiante. En educación llevamos varias décadas hablando de este fenómeno. Pero actualmente, lo más peculiar es que el ritmo del cambio cada vez es mayor, tan rápido que nos hace vivir en un estado de cambio permanente.

Podemos afirmar que se precisa un cambio urgente de la metodología docente de tal manera que se forme a los/las alumnos/as para los problemas que se van a encontrar cuando salgan del sistema educativo. Problemas que, insistiendo en el ritmo frenético de cambio, ni siquiera conocemos.

#### Referencias



En palabras de Tina Seelig, docente de la Universidad de Stanford, de trata de que cada alumno/a que sale del sistema educativo, tenga su propia "caja de herramientas" con la que hará frente a los problemas que se le presenten: *"Your knowledge is the toolbox for imagination"*



Figura 1: Alvin Toffler. Fuente: [blogverroesjuntadeandalucia.es](http://blogverroesjuntadeandalucia.es)

De esta forma vamos a entender qué suponen exactamente los nuevos requerimientos en educación. La **nueva manera de aprender** no es recibiendo educación, sino interactuando. Lo más importante es tener capacidad innovadora y con iniciativa para dirigir su propia vida. Se trata de tener sueños y hacer todo lo que está en tus manos para hacerlos realidad. Así se produce el cambio.

Debemos tener claro que lo que queremos trabajar con el alumnado cuando hablamos del nuevo modelo de educación, es tener una “**caja de herramientas**” de las que hacer uso cuando la vida te ponga en situación. Esa caja de herramientas la podemos denominar como las 4 Cs del nuevo alumno/a. Nuestro reto es proporcionarles esas herramientas, y podríamos explicarlas de la siguiente forma:

- **Creatividad.** Todos somos creativos, y es clave desarrollar la creatividad en nuestro alumnado. La creatividad comporta cuatro elementos básicos: la persona, el proceso que lleva a cabo, el resultado, el producto, y el medio en el que todo sucede. Educar en la creatividad supone: ser consciente de que el cambio forma parte de nuestras vidas, desarrollar la persona en todos sus componentes y el crecimiento personal.
- **Comunicación.** La comunicación es un proceso donde un alumno/a que sale del sistema educativo debe tener perfectamente desarrollado. Una limitación en este contexto implica una importante limitación en su vida futura, tanto personal como profesional.
- **Cooperación.** Aprender se puede y debe hacer también en grupo. El trabajo del futuro se realizará en base a proyectos. Asumir que el principal objetivo de este es que el alumnado adquiera las normas y forma de trabajo oportuno para trabajar en equipo de manera organizada y garantizando ayuda recíproca al resto de compañeros/as de su grupo.
- **Confianza.** La confianza es uno de los pilares básicos de la vida social moderna, e implica la generación de redes sociales necesarias para la realización personal. El sistema educativo supone un importante agente socializador y promotor de confianza o desconfianza. En este sentido, se han de proporcionar experiencias de aprendizaje memorables, que motiven al alumnado a aprender, a mejorar, y a crecer como persona, tanto individualmente como en grupo.

En conclusión, es imprescindible **un cambio de la metodología educativa**. Es obligado y urgente un cambio radical y una actualización de la metodología docente. En este sentido, nuestra experiencia se basa en una metodología que alterna diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, pero que ante todo se basa en metodologías activas.

## 2.2. Metodologías activas

Se busca un nuevo modo de concebir la relación teoría-práctica, buscando espacios curriculares de integración y, metodologías de aprendizaje y enseñanza, que propicien un **acercamiento a la realidad profesional** como vía para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que les permita al alumnado seguir aprendiendo de manera permanente, porque habrán de adquirir las estructuras mentales necesarias para afrontar nuevos y complejos problemas.

### Referencias

---



El filósofo John Dewey lideró un movimiento hacia el pragmatismo en el aprendizaje, siendo la experiencia "Learning by Doing", -aprender haciendo- (1897), el elemento central del proceso de aprendizaje, tendencia que complementa la educadora y pedagoga María Montessori, como parte de una revolución educativa que pregonaba un papel distinto del profesor/a en el proceso del aprendizaje.

### Sabías que...

---



El profesor Reg Revans fue quien introdujo primero el término Aprendizaje Activo en las minas de carbón del país de Gales y en Inglaterra en los años 40.

Los **rasgos principales del modelo educativo** hacia el que nos dirigimos y que le convierten en un modelo más eficaz para los desafíos a los que hay que responder son:

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por el profesorado.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores/as y alumnos/as.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

El perfil apropiado del estudiante viene caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable.

## Definición

---



Para ello, se requiere determinar muy bien la metodología, que se puede definir como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra (De Miguel, 2005).

La metodología es definida por A. Sánchez en su libro «Metodología Didáctica» cómo la «Aplicación coherente de un conjunto de operaciones y recursos con los que se pretende obtener un resultado educativo satisfactorio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje».

## Legislación

---



Encuanto al desarrollo normativo, se debe analizar el artículo 18.4º del RD 1538/2006, que establece que «La metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional integrará los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que en cada caso correspondan, con el fin de que el alumnado adquiera una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente».

Una **metodología activa** es el proceso que, indica que, para realizar un aprendizaje significativo, el alumno/a debe ser el/la protagonista de su propio aprendizaje, mientras el profesorado asume el rol de facilitador de este proceso. La metodología activa se refiere a todas aquellas maneras de llevar las clases que tienen por objetivo implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En conclusión, se pasa de la enseñanza centrada en el profesor/a a la enseñanza centrada en el/la estudiante; es decir, de la educación bancaria al aprendizaje creativo. El profesorado en este nuevo entorno debe cambiar de pregunta cuando salga a su encuentro con sus estudiantes; esta debe ser: **“¿qué vamos a aprender?”**, y nunca **“¿qué voy a enseñar?”** Cambiar y creer en este nuevo paradigma, abrirá las puertas a las metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 2.3. Criterios para la selección metodológica

Para permitir al profesor/a elegir fácilmente un método o una combinación de métodos de enseñanza, se ha concebido **cinco variables** susceptibles de influir en la elección. Estas son las siguientes (Prégent, 1990):

- Los niveles de los objetivos cognitivos previstos.
- La **capacidad de un método** para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo.
- El grado de **control ejercido por los estudiantes** sobre su aprendizaje influye considerablemente sobre la calidad de este último.
- El número de alumnos/as a los que un **método** puede abarcar es variable. Cuanto mayor es el número de estudiantes, existen menos posibilidades de interacción, de control, de supervisión individual.
- El número de **horas de preparación**, de encuentros con los estudiantes y de correcciones que un método exige.



Figura 2: Características de las metodologías activas. Fuente:// [www.pinterest.es/pin/267893877821891532/](http://www.pinterest.es/pin/267893877821891532/)

Se pueden precisar según De Ketele (2001) **tres condiciones que garantizan la utilización de metodologías activas:**

- En primer lugar, que el estudiante debe ser confrontado a una situación de partida que sea compleja, lo que supone poner a disposición del alumno/a los recursos necesarios y la asignación de la tarea concreta con las consignas claras y precisas.
- En segundo lugar, se le debe pedir que elabore un producto observable y evaluable en relación con dicha situación. Las consignas permiten calibrar el tipo de producto a realizar; guiar al estudiante, pero no inducir el proceso de producción que debería dejarse para ser descubierto por el alumno/a. Al final, el estudiante, solo o en grupo, habrá realizado una producción en relación con la situación de partida propuesta.
- En tercer lugar, el estudiante (solo o en equipo) está activo. El profesor/a juega un papel de persona guía, en el que las interacciones con los/las alumnos/as se centran en facilitar su papel activo y ayudarle a descubrir

por sí mismo/a como se realiza la tarea y obtener una producción de calidad.

## 2.4. Métodos creativos y motivadores

La creación de un sistema de calidad en los centros educativos estimula las capacidades de reflexión y las competencias profesionales. La mejora gradual y constante de la calidad de los centros educativos se refleja en el trabajo de la docencia y la inserción laboral. La introducción de Métodos Creativos y Motivadores mejora la actitud de los estudiantes y su afán y disposición a seguir aprendiendo a través de la vida. Esto permite al mundo educativo seguir el ritmo de cambios y exigencias de la industria y las empresas.

### Referencias

---



El principal objetivo del Proyecto Leonardo da Vinci: Enseñar, Aprender y Calidad (TL+Q), es la mejora de la calidad de la Formación Profesional en Europa a través de Métodos de Enseñanza Creativos y Motivadores dentro de un sistema de calidad y con el apoyo de la industria y la empresa.

Uno de los **factores claves del éxito es la motivación de los/las alumnos/as**. Investigaciones recientes definen algunas conclusiones del profesorado. Pero ¿Qué puedes hacer tú como profesor/a, además de impartir tus clases?:

- Conecta con los intereses personales del alumnado. Deja que aporten y ofrezcan ideas y retroalimentación desde su punto de vista y aprecia el aspecto personal de este. Utiliza sus plataformas de comunicación social como la nube digital, móviles, Facebook, Instagram, tik tok...
- Da relevancia a tus actividades y/o clases. Conecta el contenido que impartes con situaciones reales y actuales. Utiliza ejemplos de vida cotidiana.
- Se auténtico/a y ofrece confirmación y atención positiva. Transfiere tu propio entusiasmo para aumentar la motivación en el aprendizaje.
- Introduce la posibilidad de escoger. Esto favorece el sentido de propiedad y aumenta la motivación intrínseca.

### Referencias

---



Visualizar el vídeo: Camino de éxito, sobre motivación.  
<https://www.youtube.com/watch?v=CfEOwQnd-OM>

## 2.5. Definición de las metodologías y recursos a aplicar

El recurso más importante que tenemos en nuestras organizaciones es nuestra capacidad de soñar. El ser capaces de visionar un escenario donde los y las docentes, las personas que trabajan en nuestros centros, así como el alumnado y sus familias, desarrollemos el máximo del potencial que nuestra organización y el momento nos permita. Tenemos que ser ambiciosos a la vez que realistas y describir una visión compartida, una meta, sobre la que todos a una nos pongamos a trabajar.

### Referencias

---



Como decía Séneca, **"el camino sin una meta, es vagabundeo"**

Con los pies puestos en el año **2022 y mirando hacia adelante**, el horizonte de tendencias en estos momentos está protagonizado por una **transformación digital** bestial, **el protagonismo de un mundo paralelo llamado metaverso** y unas relaciones económicas diferentes, también dentro de ese nuevo mundo que se vislumbra en esta transformación digital.

A la hora de desarrollar la metodología se deberá tener en cuenta una serie de **criterios y principios básicos** con los que desarrollar correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. La intervención educativa está condicionada por el nivel de madurez del alumno/a.
2. Ha de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno y su interés por saber. Éstos son la base que permitirá aprendizajes significativos, es decir que pueda el alumno relacionar lo que sabe con lo que aprende. A Ausubel se debe su importancia.
3. La acción educativa debe incidir en lo que Vigotsky llama *"Zona de Desarrollo Próximo"* que se establece viendo la diferencia entre lo que el alumno/a es capaz de hacer y de aprender por sí solo/a y lo que es capaz de hacer y aprender con el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas.
4. La acción educativa debe asegurar **aprendizajes funcionales, así el aprendizaje toma vida propia y el alumnado puede traducirlo a su propio lenguaje**, utilizarlo en otras áreas y aprovechar lo aprendido para seguir aprendiendo.
5. Utilizar **estrategias que favorezcan el espíritu emprendedor** a través de actividades que favorezcan la creatividad, la iniciativa y la capacidad de investigación e innovación.
6. Tener en cuenta estrategias que den una utilidad práctica a los contenidos y procedimientos que se están trabajando. Insistiendo en sus aplicaciones a situaciones reales y posteriormente en el mundo laboral.

7. La intervención educativa debe dar **respuesta a la diversidad del alumnado**, marcada por las diferentes características personales y de los entornos sociales significativos.
8. La acción educativa atenderá la **orientación académica y profesional**, lo que ayudará al alumno/a a ir tomando decisiones para construir su propio itinerario formativo-profesionalizador.
9. Se favorecerá la adquisición de actitudes íntimamente relacionadas con la inserción laboral futura del alumnado.

## 2.6. Metodologías y recursos aplicables a los módulos de FOL y EIE

A la hora de elaborar las Unidades de Trabajo, para el día a día, en cada uno de los módulos, es necesario concretar qué parte se va a impartir. Aunque FOL y EIE estén asignados al mismo especialista, son dos módulos transversales que difieren mucho uno de otro. Si bien están orientados al empleo, uno es para el trabajo por cuenta ajena y, otro por cuenta propia, hay que considerar varios aspectos:

- En primer lugar, si están dirigidos a alumnado de grado medio o de grado superior, determinará la profundidad y dificultad de los contenidos a trabajar.
- En segundo lugar, hay que adaptarlos en todo momento a la Familia Profesional y, en concreto, al Ciclo Formativo para el que se preparan los/as estudiantes porque toda la legislación y las características laborales difieren según el sector profesional.
- En tercer lugar, hay que conocer al **grupo-clase** al que va dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje, de qué conocimientos previos se parte, cuál es el contexto educativo, número de alumnado al que se dirige. Este último punto es muy importante, porque a veces, en FOL y EIE, es común encontrarse tanto con un grupo numerosísimo, o muy reducido al ser módulos que pueden ser convalidados. Por lo que a la hora de programar no todas las metodologías se pueden adaptar a todos los grupos.
- Por último, **el ritmo de aprendizaje** de todos y cada uno de los/as alumnos/as. Así, otra de las consideraciones, es frecuente encontrarse con alumnado que proviene del mercado laboral, con una amplia experiencia en el puesto de trabajo, incluso en el mismo sector para el que se prepara y, lo que quiere es un reconocimiento oficial de su cualificación. En este caso concreto el aprendizaje es mucho más rápido y requiere de realización de tareas que vayan orientadas a la mejora y profundización para su puesto de trabajo.



## Importante

Para saber cómo organizar el contenido de las Unidades de Trabajo se debe tener en cuenta que ya la mayor parte de los Ciclos Formativos se desarrollan en la Modalidad DUAL y, con el tiempo, la nueva LEY de FP determinan que todos los CF se impartirán en dicha modalidad.

Para entender la estructura se expone a continuación un cuadro explicativo del mismo, a modo de ejemplo y que cada centro educativo pueda adaptarlo según sus **características**:

Ciclo formativo	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
1er curso	Al completo En el ies	Días en el ies Días en la empresa	Días en el ies Días en la empresa
2º curso	Días en el ies Días en la empresa	En el ies	Módulo de formación en centros de trabajo, al completo en la empresa

*Tabla 1. Organización del CF en Dual. Fuente: elaboración propia*

Cada Centro Educativo puede concretar la distribución temporal de horas y días en el Centro Educativo y horas y días en la Empresa, dentro de los límites establecidos por la Ley, pero podemos usar a modo de ejemplo, un formato tipo para que se entienda cómo se lleva a cabo en la realidad.

Así, podría ser que el alumnado en el 2º y 3er trimestre del 1er curso y, en el 1er trimestre del 2º curso las clases se lleven a cabo en el IES, los lunes, martes y miércoles y, por otro lado, los jueves y los viernes el alumnado continúa su formación en la Empresa.

Se va a analizar el contenido de FOL y EIE desde el punto de vista del uso de diferentes metodologías y recursos. Para ello, se analiza a continuación una división por Unidades de Trabajo de los módulos para ver cómo se puede trabajar en cada uno de los Bloques Temáticos. Se va a presentar una división por temas, que es orientativa y extraída de los Currículos de los Reales Decretos y Decretos que desarrollan los diferentes Ciclos Formativos.

Módulo de formación y orientación laboral	Unidades de trabajo
<b>Bloque derecho del trabajo</b>	Derecho laboral
	Contrato de trabajo: modalidades
	El tiempo de trabajo
	El salario
	Modificación, suspensión y extinción del C.T.
	La seguridad social
	Participación de los trabajadores en la empresa
	Los equipos de trabajo y la gestión de conflictos
<b>Bloque orientación laboral</b>	Búsqueda activa de empleo
<b>Bloque prevención de riesgos laborales</b>	Prevención de riesgos y salud laboral
	La gestión de la prevención en la empresa
	Tipos de riesgos en el trabajo
	Primeros auxilios

*Tabla 2: Módulo FOL. Fuente: elaboración propia*

El módulo de FOL trata de que el futuro trabajador/a por cuenta ajena sea conocedor/a de la legislación laboral a través principalmente del Estatuto de los Trabajadores y de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y, por otro lado, el Bloque de Búsqueda de Empleo que es de Orientación Laboral.

Hay que tener en cuenta, cuando el ciclo formativo es DUAL, a la hora de programar nuestros **módulos**, además de que deben ser **eminentemente prácticos**, cuando en el 1º el alumno/a va a las empresas, éstas suelen pedir que ya los estudiantes tengan los conocimientos previos en Prevención de Riesgos Laborales, por lo que en el primer trimestre de 1º se ha impartir este bloque temático. El resto de la distribución de las Unidades de Trabajo se puede hacer de otro modo.

Para concretar en la metodología y recursos de FOL, el Bloque de PRL, debe hacerse un **proceso de enseñanza-aprendizaje muy acorde al puesto/os de trabajo** donde podrá desempeñar el alumnado su futuro laboral. Se pueden usar, por ejemplo, aprendizajes por proyectos, por problemas, estudio de casos [...], adaptados a su sector profesional, recogiendo en una propuesta final en la

que se resuelvan diferentes situaciones en las que el alumnado se pueda encontrar en su trabajo.

El Bloque de **Derecho del Trabajo es el más teórico de todos**, pero no por ello no se pueden usar metodologías activas donde el alumnado sea el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita un buen conocimiento de la legislación laboral del conjunto de puestos de trabajo relacionados con los ciclos. Así el **flipped classroom puede ser un buen método**, así como también se pueden plantear estudios de casos adaptados a situaciones reales de trabajo, o incluso hacer un aprendizaje por proyectos con equipos colaborativos para resolver situaciones.

Por último, el Bloque de Orientación Laboral se puede hacer uso de muchísimos recursos que hay en la web donde se puede trabajar el autoconocimiento, la orientación profesional, el itinerario laboral, elaboración de CV, cartas de presentación, entrevistas de trabajo....

Módulo de empresa e iniciativa emprendedora	
Unidades de trabajo:	5. Rentabilidad y plan de RRHH
1. Emprendimiento y la idea de negocio	6. Forma jurídica y fiscalidad
2. El entorno de la empresa	7. Constitución de la empresa y puesta en marcha
3. El estudio de mercado: marketing	8. Documentación necesaria
4. Plan de financiación	9. Plan de empresa

*Tabla 3: Módulo EIE. Fuente: elaboración propia*

El módulo de EIE inicia al alumnado en el mundo empresarial, analizando las cualidades y habilidades de un emprendedor animando y facilitando, a través de la formación que se imparte, qué se debe de saber para iniciarse en el mundo del emprendimiento empresarial.

Este módulo se puede impartir de manera muy dinámica y encajan a la perfección todas las **metodologías ágiles** nuevas para la adquisición de los Resultados de Aprendizaje desarrollados en los diferentes Currículos donde se desarrolla la normativa de los Ciclos Formativos.

Así metodologías como Design Thinking, Visual Thinking, Lean Startup, o recursos como Canvas, Océanos Azules,.... Y muchísimas dinámicas que existen pueden facilitar el acceso a los conocimientos que se establecen en este módulo.

Hay que analizar también que el módulo de EIE presenta como dos partes, en una de ellas se analizan las partes fundamentales para la puesta en marcha de la idea de negocio y de constitución de la empresa y, otra fundamental es la de creación de un **Proyecto de Empresa**. Este último se puede trabajar de forma paralela en cada una de las Unidades de Trabajo que se van impartiendo a lo largo del curso, reservando una parte importante de las sesiones a la elaboración del Plan de Empresa de la parte que se ha trabajado. O a la finalización de todas las Unidades proceder a la elaboración de dicho Proyecto Empresarial.

Así el Plan o Proyecto de Empresa se puede y debe trabajar en el aula de una manera eminentemente práctica, dinámica y colaborativa donde las metodologías como el Aprendizaje cooperativos, o Basado en Proyectos o, Problemas o, el Estudio de Casos y, por supuesto, todas las dinámicas donde se desarrolle la creatividad del alumnado tienen una importantísima cabida.

Además, desde hace muy pocos cursos, se cuenta en algunos Centros Educativos y, ya cada vez más lo están implantando, un nuevo recurso fundamental donde se facilita el desarrollo de las metodologías ágiles. Se trata del **Aula de Emprendimiento**. En los siguientes apartados se explicará con más detenimiento en qué consiste.

## 2.7. Organización de los recursos

La organización de los recursos es uno de los elementos de la intervención educativa y se refiere a cómo se establecen los grupos, cómo se organiza el espacio y cómo se distribuye el tiempo, aspectos que serán a considerar para poder hacer uso de unas metodologías y recursos u otros, dependiendo de las situaciones concretas.

### 2.7.1. Agrupamiento del alumnado

El agrupamiento del alumnado tiene una gran trascendencia para el aprendizaje como favorecedor de este a través de la interacción entre alumnos/as y como recurso metodológico aprovechando las diferentes organizaciones de los grupos.

- La interacción entre alumnos/as: Mejorar el proceso de socialización, adquirir competencias sociales, controlar posibles impulsos agresivos y aceptar las normas establecidas, incrementar el rendimiento académico, facilitar intercambio de conocimientos entre alumnado, motivación en el trabajo y en el esfuerzo, impulsar el trabajo en equipo, desarrollar la capacidad de resolución de conflictos y a través de ella la toma de decisiones y por último desarrollo de aspectos importantes de la personalidad para su integración en el mundo laboral, como desempeño de roles, aparición de liderazgo, etc.

- La organización de los grupos. Está interrelacionada con la metodología y la condiciona en gran medida. Para la misma deben primar los criterios pedagógicos y la optimización del uso de los recursos escolares y educativos.
- Las características del grupo-aula y de los individuos que lo componen. Según las actividades a realizar, los grupos pueden ser de mayor o menor número de componentes (incluso individuales) y estables para actividades diferentes o rotativos. Es muy importante tener en cuenta que en algunas actividades nos interesará que el grupo sea homogéneo y en otras no. Es más, las diferencias en los grupos las provocaremos para alcanzar objetivos como la integración, mejora de la tarea, refuerzos de determinados alumnos/as, etc.

### 2.7.2. Organización de espacios y tiempos

La organización de espacios y tiempos debe adecuarse a las posibilidades del centro como aulas específicas, ya sean de informática, laboratorios, o se puede contar con un Aula específica: AULA DE EMPRENDIMIENTO, a la normativa vigente (horarios de profesores/as, espacios exigidos, etc.), a las necesidades de las actividades, a los/las alumnos/as (ritmos de aprendizajes, alumnos con necesidades educativas que requieran de espacios especiales u organización especial del aula, etc.), directrices emanadas del Claustro y del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Por otro lado, la temporalización es el tiempo expresado en sesiones lectivas que vamos a dedicar a cada unidad, el cual varía en función de los contenidos y de las actividades previstas. Además, estará en función de la capacidad de aprendizaje y comprensión de los/las alumnos/as.

## 2.8. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Uno de los aspectos concretos dentro de la Programación en lo que respecta a la Metodología a usar son las actividades que se pueden llevar a cabo y, que también va a depender de los recursos con los que se cuente.

Si bien en los Decretos del currículo figuran los bloques de contenido genérico, en lo relativo a la selección de las actividades a realizar y a los criterios para llevar a cabo dicha selección, deben de ser los propios profesores/as los que lleven a cabo esta tarea relacionada muy estrechamente con los contenidos.

### Definición



Se consideran actividades todas las formas de trabajo y actuación que se realizan para contribuir a los procesos de aprendizaje previstos en la programación,

incluidas las actividades expositivas de explicación hasta trabajos de campo o investigación bibliográfica.

Las actividades deben cumplir una serie de **características**: Ser motivadoras y significativas, coherentes con los objetivos, estar adecuadas a las capacidades de los grupos, ordenadas y secuenciadas y ser funcionales.

A la hora de clasificarlas según su finalidad, se diferencian **ACTIVIDADES DE:**

Introducción-motivación	Introducen el interés de los/las alumnos /as en relación con la realidad que han de aprender
Conocimientos previos	Se realizan para conocer las ideas, opiniones, aciertos, errores...del alumnado sobre los contenidos a desarrollar
Desarrollo	Permiten conocer los conceptos, procedimientos y actitudes
Síntesis-resumen	Facilitan la relación y el enfoque globalizador.
Consolidación	Contrastan las ideas nuevas con las previas de los alumnos y en las que se aplican los aprendizajes nuevos.
Ampliación y/o refuerzo	Enfocadas a la mayor o menor capacidad que muestren los/las alumnos/as.
Evaluación	Dirigidas a la evaluación inicial, formativa y sumativa que no estuvieran cubiertas por las actividades de tipos anteriores.

Tabla 4: Tipos de actividades. Fuente: elaboración propia

## 2.9. Recursos y metodologías de trabajo

### 2.9.1. Metodologías didácticas

Al analizar las diferentes técnicas metodológicas, se debe partir de un enfoque idealista, dando con ello una visión de todas las formas en que se podría organizar la metodología del módulo de FOL y EIE, asumiendo la imposibilidad de aplicar todas ellas, dada la limitada cantidad horaria disponible. Por ello, a continuación, se hará una **breve descripción de algunas posibilidades metodológicas** resaltando su utilidad y eficacia.

Siguiendo la clasificación de González y Ramos en su libro «El proceso de aprendizaje» se pueden resaltar las siguientes **técnicas metodológicas**:

## 1. Expositivas

Exposición oral: Con esta técnica se pretende orientar la marcha de la clase, explicar los contenidos, organizar, ilustrar, comparar, contrastar, entusiasmar, sintetizar, realizar preguntas... Como puede comprobarse, supone el pilar del proceso de enseñanza, y a la vez permite su aplicación con el resto de técnicas metodológicas. Se utilizará acompañada de una serie de recursos, como esquemas, mapas conceptuales, libros de texto (en la bibliografía se hará referencia a los manuales recomendados y utilizados en el aula), textos legales, documentos, formularios...

## 2. Socializadas

**Debates:** El diálogo ha de ser vivo e interesante. Podrá ser apoyado con otros recursos (láminas, diapositivas, gráficos, grabaciones). Con esta técnica se beneficia a quienes tienen dificultad para exponer individualmente, estimula el interés de todo el grupo, desarrollar un clima cooperativo en el grupo, completa aclara y refuerza conceptos

**Foro:** El aula entera discute de forma informal un tema conducido por el profesor/a. Se da un clima informal, sin limitaciones. Se debe permitir la libre expresión de ideas y opiniones. **Ejemplos:** Es una técnica útil por ejemplo tras ver una película cómo puede ser «Full Monty» para analizar cuestiones cómo «El impacto del desempleo en las personas», «La motivación en la búsqueda de empleo» ó «El trabajo de buscar trabajo».

**Estudio de casos:** El/La profesor/a establece un caso concreto extraído de la realidad inmediata, y a partir de él, se pueden utilizar las técnicas anteriores (debates, foros, explicación oral...) para ampliar las posibilidades del tema objeto de estudio. **Ejemplo:** Se coge una noticia cómo «Ha aumentado el número de horas perdidas por huelga en Andalucía en el último año», se establece un debate acerca de las consecuencias, o se plantea un trabajo de investigación para el alumnado en busca de las causas de dicho aumento...

**Phillips 6/6:** El aula se divide en subgrupos de 6 para discutir durante seis minutos un tema, con el fin de llegar a una conclusión. De los informes obtenidos se extrae una conclusión general. **El desarrollo** comienza con el profesor/a formulando el tema en cuestión, un minuto antes de finalizar el tiempo avisa a los subgrupos para realizar un resumen, cada grupo ha escogido un portavoz y un secretario, cada portavoz expone las conclusiones de cada grupo, se anota todo en la pizarra y se extrae una conclusión final. Se da en un **grupo de trabajo informal, el profesor/a no debe evaluar las ideas, es el grupo quién llega a juzgarlas.**

**Role-playing:** También llamada dramatización o desempeño de roles. Técnica en la cual, dos o más alumnos/as reviven una situación, asumiendo los roles de cada caso. Es importante que el problema esté bien delimitado y expuesto con precisión. **El desarrollo** comienza con la representación escénica, después se lleva a cabo una discusión, en la que el

profesor modera y se extraen conclusiones. *Ejemplo:* Muy útil a la hora de desarrollar el proceso de búsqueda de empleo o el caso de un despido.

**Brainstorming:** También llamada torbellino de ideas. En el aula, los alumnos/as exponen ideas o soluciones nuevas sobre un tema o problema. Es una técnica para desarrollar la capacidad creadora, («la informalidad mental»), buscar otras soluciones fuera de lo rutinario, estereotipado. Las ideas expuestas no deben ser juzgadas. El profesor/a sólo interviene para ordenar la participación o para centrar el tema. *Ejemplo:* en EIE es muy útil usar esta técnica para desarrollar ideas de negocio.

### 2.9.2. Recursos didácticos

A continuación, se resaltarán algunos de los recursos que se pueden usar en el aula de manera autónoma para el apoyo en el día a día en el aula. Son medios muy útiles al alcance de todas las aulas y de todo tipo de alumnado que se pueden encontrar en los módulos de FOL y EIE.

- **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC):** Se resaltan por su utilidad, así en la Televisión o en plataformas como YOUTUBE hay una gran cantidad de documentales, o películas de cine relacionado con la temática; podcast de radio; noticias de actualidad en prensa; revistas especializadas en temas laborales o de emprendimiento y, por supuesto el gran recurso que genera Internet.
- **Casos prácticos y trabajos de investigación:** Recurso a utilizar para su aplicación dentro y fuera del aula por parte del alumnado, que como otro tipo de medidas, puede plantearse de **forma general para el aula, o de manera individualizada como medida de profundización o recuperación**. Pese a que parezca excesivamente complicado, se trata de incentivarles a investigar, a buscar, aquellas cualidades y competencias básicas, que está demandando el mercado laboral por ejemplo de un técnico superior en administración y finanzas, todo ello con vistas a un aprovechamiento por parte del alumno/a en su inmediato futuro laboral.
- **Visitas:** Pese a que cuentan con la formación en centros de trabajo para realizar una primera experiencia laboral, pueden ser útiles para realizar un aprendizaje funcional y significativo por parte del alumnado, así como para un posterior tratamiento de la experiencia extraescolar dentro del aula, mediante otras técnicas ya estudiadas.
- **Expertos:** En este caso se invita al aula a un especialista para que explique a los alumnos/as asuntos relevantes de las enseñanzas del módulo de FOL o EIE. El profesor/a previamente se reúne con el experto, para determinar tiempo de exposición, enfoque de la exposición...



## Ejemplo

---

### Algunos ejemplos:

- Ver documentales de La 2 TVE, o TED. Películas como el Método o La Suer-te Dormida, o suscribir al Departamento a la Revista de Emprendedores.
- Invitar a un técnico de prevención de riesgos laborales responsable de la prevención de alguna empresa relacionada con la titulación.

### 2.9.3. Nuevas metodologías de trabajo en el aula

#### Aprendizaje Basado en Problemas (PBL)

Es una estrategia pedagógica en la que se presenta a los alumnos un problema **iniciando un proceso de investigación que les llevará a buscar posibles soluciones a la situación planteada**. Los alumnos para resolver el problema han de conseguir, además del aprendizaje de los contenidos que requiere la materia, ser **capaces de elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje**, reconocer qué saben y qué deben aprender, comprender la importancia de trabajar cooperativamente y desarrollar habilidades de análisis y síntesis de información.

#### Aprendizaje Basado en Retos

Es un enfoque pedagógico que **involucra activamente al estudiante en una situación problemática real**, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución. Un reto es una actividad, tarea o situación que implica al estudiante un estímulo y un desafío para llevarse a cabo.

#### Aprendizaje Basado en Proyectos

El aprendizaje por proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basado en la **resolución de preguntas y/o problemas**, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás

#### Aprendizaje Cooperativo

Es un tipo **de metodología activa que favorece la interacción**, Concretamente Zariquey (2016: 5) define el colaborativo como “un conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje”.

### Design Thinking

Es una metodología que viene de mundo de los negocios y plantea la resolución de **problemas complejos aplicando el pensamiento y herramientas que utilizan los diseñadores**. Se presenta como un método innovador y creativo para pensar una salida desde un enfoque distinto.

### Flipped Classroom

El “Flipped Classroom” es una práctica educativa que invierte el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la asimilación de contenidos se realiza en casa, mediante el visionado de materiales audiovisuales creados o curados por el profesor, mientras que las tareas se realizan en el aula bajo la supervisión del mismo, generalmente de forma cooperativa en pequeño o gran grupo, y usando metodologías activas (ABP, ABS, Gamificación, etc).

### Gamificación

La gamificación es la integración de dinámicas de juego adaptados al aula en entornos no lúdicos. La finalidad es aprender, potenciar la concentración, el esfuerzo y otros valores positivos comunes a los juegos. El juego fisiológicamente estimula la producción de varios neurotransmisores como las endorfinas que producen bienestar y favorecen que se fijen los conceptos adquiridos.

### Portfolio

Siguiendo la definición del Royal College of General Practitioners (1993), el portfolio es una colección de pruebas o evidencias que demuestran que el aprendizaje personal necesario para ejercer determinadas competencias ha sido completado.

### Visual Thinking

Es una herramienta que consiste en volcar y manipular ideas a través de dibujos simples y fácilmente reconocibles, creando conexiones entre sí por medio de mapas mentales, con el objetivo de entenderlas mejor, definir objetivos, identificar problemas, descubrir soluciones, simular procesos y generar nuevas ideas. «Si un proceso no lo sabes dibujar es que no lo has entendido» Albert Einstein

Ver también...



Véase toda la información más completa al copiar el siguiente enlace en la web:

- <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/documentacion/fichas-resumen-metodologias-activas>

## Lean Startup

Lean es una metodología innovadora para el desarrollo de proyectos de emprendimiento. Lean Startup es un término acuñado para lanzar nuevas ideas. Se trata de lanzar ideas, y de fallar, y hacerlo lo antes posible. Se trata de practicar y experimentar. Se trata de trabajar herramientas que nos ayuden a convertir esas primeras ideas de negocio y luego aterrizarlas en algo sostenible.

### 2.10. Aula de Emprendimiento, nuevo recurso

Para el curso 2021/2022, 89 Centros Educativos de Andalucía fueron designados para llevar a cabo esta nueva propuesta que ya se lleva implantando en otras comunidades autónomas y, que ha llegado para quedarse y para ampliarse a toda la red educativa de la Formación Profesional.

La coordinación de esta aula está asignado al **profesorado de la especialidad de FOL**. De ahí la importancia que el futuro cuerpo de profesores y profesoras de esta asignatura del Máster de Secundaria conozca de su existencia. En cada vez más centros educativos va a existir esta Aula de la que deben hacerse responsables dicho profesorado, por eso la importancia de saber en qué consiste la misma.

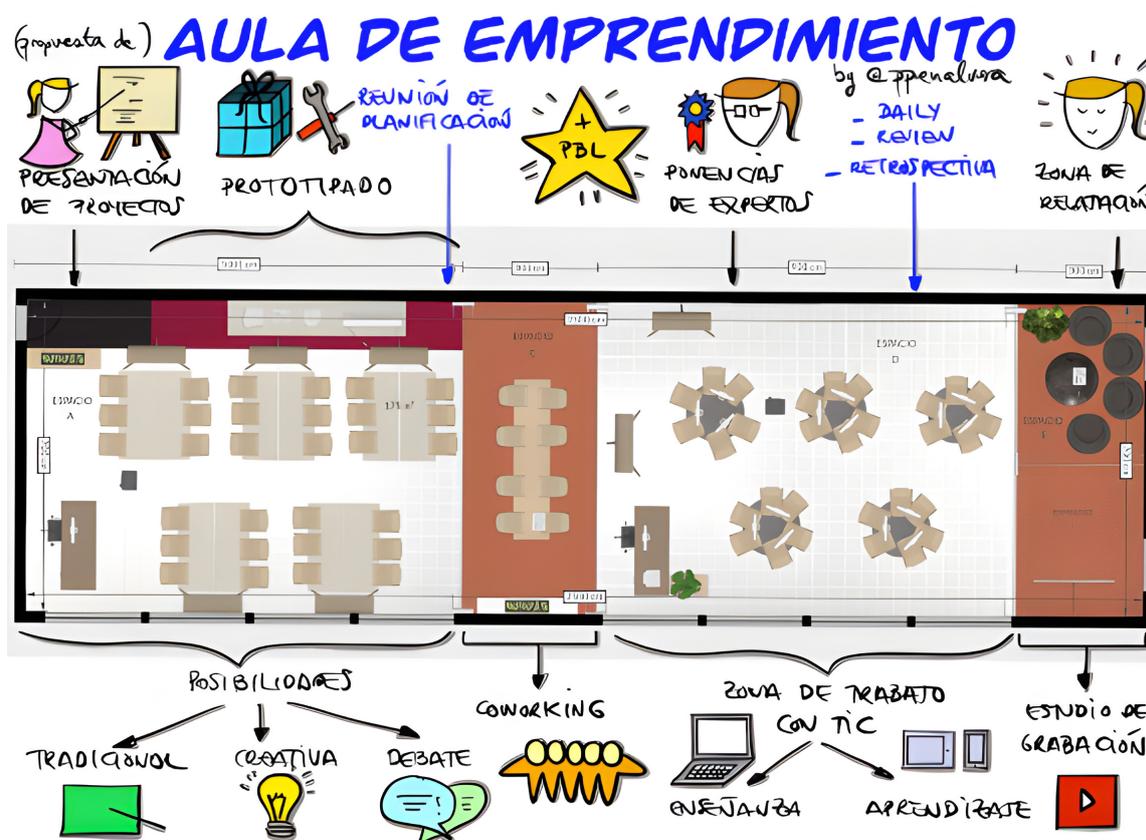


Figura 3: Aula de Emprendimiento. Fuente: Pablo Peñalver

Se trata de un **espacio físico** destinado a desarrollar y evolucionar el emprendimiento. La estructura del aula de emprendimiento dependerá de cada centro y de la gestión de espacios de que disponga, por lo que habrá que diseñar una versión del aula muy versátil, dinámica y fácilmente adaptable a entornos presenciales y virtuales. Será muy útil que el aula de emprendimiento esté dividida en ambientes y/o espacios de trabajo.

### *Retos del Aula de Emprendimiento:*

- Jornadas de sensibilización del alumnado del centro educativo, en el emprendimiento en general y en sus versiones social, sostenible o colaborativo.
- Formación del profesorado participante.
- Creación del espacio físico de las aulas de emprendimiento que incentive la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo y, como consecuencia, la innovación y el emprendimiento.
- Talleres de habilidades personales, sociales y profesionales, consolidar las "Soft-Vocational skills", habilidades transversales y necesarias en el alumnado para triunfar como emprendedores y potenciar su autonomía, confianza y empleabilidad
- Red de socios y colaboradores del entorno.
- Generar experiencias reales e iniciales de emprendimiento en el alumnado participante. Talleres de emprendimiento.
- Organizar y/o participar en Ferias de emprendimiento de mayor ámbito geográfico en colaboración con otras aulas de emprendimiento del entorno.
- Participar en convocatorias de premios comarcales, regionales o nacionales de Proyectos relacionados con el emprendimiento y las Startups
- Ampliar el ecosistema emprendedor del centro educativo con semilleros o viveros de empresas en los que los proyectos nacidos en las aulas de emprendimiento puedan evolucionar.

Ver también...



<https://www.todofp.es/dam/jcr:d0206a88-51a3-4d0f-8217-7257a4221da1/guia-del-aula-de-emprendimiento-con-isbn-indice-vinculado-y-marcadores.pdf>

### 3. GESTIÓN DEL AULA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO

#### 3.1. Gestión y clima de aula

Una vez visto las competencias propias que debe adquirir el alumnado así de como planificar y aplicar una metodología activa, es necesario conocer las propias competencias profesionales y el perfil del/la docente de Formación y Orientación Profesional.

Las principales gestiones de la docencia es crear un buen **clima en el aula**, cuya acción es necesaria empezar a trabajar desde comienzo del curso académico con el fin de establecer un buen ambiente entre el alumnado, permitiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje más eficaces. De esta manera en este apartado se pretende contextualizar el término, entender el significado del mismo para poder establecer los beneficios que conlleva a nivel académico y su aplicación a través de dinámicas que potencie la unión del aula.

Dentro del centro educativo, el lugar en el que se producen las situaciones de enseñanza y aprendizaje y se dan las relaciones sociales, es el aula, aquella que "... el espacio en el que profesorado y alumnado, pasan gran parte de su tiempo y es en este contexto donde interactúan." (Vieira, 2007). Por ello, citando a Gairín (1996, p.23), podemos decir que "es el espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten esta complejo escenario".

Algunos/as docentes señalan la importancia de conocer y profundizar en el conocimiento del aula como espacio social y físico (Ruiz, 1994, p. 99). El modelo que necesitamos considerar es el ecológico abierto, en el que sus componentes superan las limitaciones de la privacidad y el aislamiento, así el **aula** es una **referencia innovadora** desde la cual hemos de encontrar: valores, actitudes, comportamientos y procesos instructivos, que definen un estilo diferenciado y superador de acciones reduccionistas para la planificación humana. En el caso de Texidío & Capell (2002), señalan la existencia de un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el profesorado debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula, entre los que menciona: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la **vinculación personal, el contacto emocional**, la **equidad en el trato**, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.



## Definición

**Clima Escolar:** es considerado un lugar de estudio que tiene como fin asegurar el bienestar organizativo, de convivencia, de gestión que haga posible que el estudiantado encuentre su lugar para llevar a cabo su formación (Hargreaves, 2003; y Stoll, Fink y Earl, 2004; Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012).

En relación con esto, se hace fundamental la relación que se establece en el aula, entre el profesorado y el alumnado, ya que según indica Covarrubias (2000,p.6) un buen ambiente puede **potenciar las relaciones sociales**, sin embargo un mal clima puede promover la desconfianza, llevándonos a una comunicación social negativa, que puede inhibir el éxito académico

Otro tema de atención son las relaciones informales entre iguales que hay entre los/las discentes en el aula, según Molina y Pérez (2006) que debe ser tema de interés y formar parte de los procesos formativos, donde la escuela y sus profesionales deben asumir la responsabilidad de guiar y orientar los **núcleos relacionales** entre los estudiantes como una vía para prevenir el maltrato entre los mismos, favorecer unas **relaciones personales saludables**.

De tal forma que las/los educadores debemos ser conscientes de la importancia de la **convivencia** en nuestros centros educativos. En este sentido, Sánchez (2008) indica que el secreto está más en trabajar un **clima social positivo** desde el principio del curso académico para prevenir los casos conflictivos y de violencia que pueden ir dándose durante el año, así Mariñoso (2005) refleja que se debe crear en nuestras aulas un clima de convivencia donde exista **ausencia de conflicto, actitud respetuosa tanto entre iguales como entre profesorado-alumnado**, cooperación, tolerancia y fundamental la capacidad de demostrar afecto, de identificar sus propias emociones y las de los compañeros, con el fin de crear espacios inteligentes emocionalmente hablando. Para este fin se hace necesario el trabajo desde la clase para cada día ir trabajando los conflictos de los/las alumnos/as y mejorando sus niveles de empatía.

Se debe comenzar el curso creando unión de grupo, destacando las **infinitas posibilidades** que se le presenta al estudiantado durante el año académico, motivando sus aficiones, curiosidades y potenciando que pueden llegar académicamente hasta donde estimen. En el módulo de formación y orientación profesional (**FOL**) se añade la tarea de preparar a la persona en su **tránsito a la vida activa** y desde el primer día hay que despertar su estima hacia ellos mismos, para ir trabajando el **autoconcepto**, contenido necesario en FOL. Para este fin, un video que puede concluir una buena clase donde se ha trabajado el buen ambiente y cohesión grupal es una reflexión de su propia percepción, de lo que ven y de lo que realmente puede llegar a ser, como se muestra en el siguiente enlace.



Figura 1. Reflexión sobre la percepción de nuestras posibilidades. Fuente: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=pastilla+de+jabon](https://www.youtube.com/results?search_query=pastilla+de+jabon)

## Importante



Cualquier vídeo que enfoque la superación de miedos, dar el paso, analizar más allá de lo perceptible puede ayudar a que el buen clima escolar sea un método para el aprendizaje de la asignatura. Recuerda que el mejor docente es aquel “capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos”. Gil-Pérez (2001, p.4)

## Idea



Para empezar una clase con buen clima, puedes dedicar los primeros 5 minutos a una dinámica motivadora, divertida que esté relacionada con el contenido a trabajar. De tal manera que ayude al estudiantado a concentrarse para comenzar la clase.

## Sabías que...



Las investigaciones avalan que dedicar unos minutos al inicio de la clase a técnicas de relajación o desconexión provoca un aumento de concentración en el alumnado y por ende de rendimiento académico.

A su vez, diferentes estudios indican que el clima de aula favorece el aprendizaje.

El correcto clima de aula favorece la enseñanza y el aprendizaje, pero aún más importante, permite la adquisición de competencias socio-emocionales; las cuales ayudaran al desarrollo personal del alumnado (Balongo-González & Mérida-Serrano, 2016). Partiendo de la conocida **multiculturalidad del con-**

**texto**, la explicación de ciertos temas potencialmente conflictivos, puede verse seriamente afectada ante un clima de aula hostil. **Diagnosticar el perfil del estudiantado** de nuestra aula y la influencia del factor multicultural y de integración en el mismo va a afectar directamente a la actividad de la docencia y la explicación del temario. Conocer el clima nos puede permitir mejorarlo a fin de favorecer un espacio en el que desempeñar la acción lectiva con la mejor fluidez posible.

## Definición



Finalmente podemos definir el clima de aula, como la percepción del alumnado de todas las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y con el profesorado, como puede ser la consecución de objetivos, organización, unión grupal y el nivel de conducción del grupo clase que lleva a cabo el profesorado. Todo esto necesita tener una base sólida de calidad afectiva y social en las relaciones de los diferentes entes (Lopez-Gonzalez, Amutio, Oriol & Bisquerra (2016)).

### 3.2. Dinámicas de Inclusión y cohesión grupal

Cuando vamos construyendo nuestro proyecto profesional, se hace necesario la realización de las diferentes tareas del desarrollo vocacional como exploración, especificación y realización, así Romero (2004:342) nos ofrece un esquema donde se representan las áreas de acción orientadora profesional, de vida: **aprender a anticiparse** (construcción de la identidad); **aprender a actuar** (habilidades de empleabilidad, competencias participativas y planificación de ocio y tiempo libre).

A continuación siguiendo a esta autora, vamos a analizar cada uno de los contenidos que se deben desarrollar en cada uno de los aprendizajes:

#### 3.2.1. Aprender a anticiparse

El desarrollo de una cultura de la anticipación está vinculado al aprendizaje de la conducta exploratoria y a la construcción de la propia identidad como persona y como colectivo (Romero, 2009, p.126). Las tareas de desarrollo vocacional implicadas en estos aprendizajes son, por lo tanto, la exploración y la cristalización. En este sentido, aprender a anticiparse supone:

#### 3.2.2. Aprender a explorar (exploración)

Se trata de realizar una búsqueda organizada de información que permita a la persona tomar conciencia de sus potencialidades y debilidades personales, además de la exploración del entorno.

- **Construcción de la identidad personal y colectiva (cristalización).** Supone un proceso a través del cual la persona construye su propio autoconcepto profesional y elabora sus preferencias por determinados estudios de vida y campos profesionales. Según Martínez Clares (2008, p.295) los aspectos implicados en el desarrollo de la tarea de cristalización son la identidad personal y profesional (facilitar conocer qué queremos ser, mejora la autoestima y potencia habilidades y destrezas)
- El proyecto profesional es una concreción del proyecto de vida, que se va construyendo de forma progresiva a lo largo de todo el ciclo vital, en base a "pequeñas decisiones" que se van adoptando en la realidad cotidiana.
- **Toma de decisiones** (especificación). Esta tarea implica contrastar lo deseable con lo posible, identificar las motivaciones que subyacen a los propios comportamientos, valorar críticamente la información que se posee, buscar el equilibrio entre los deseos y las posibilidades, tomar conciencia de sí mismo y del grupo, afrontar los sentimientos que surgen en la toma de decisiones y aprender nuevas formas e ideas de acción colectiva (Martínez Clares, 2008, p.296).

### 3.2.3. Aprender a actuar

La toma de conciencia crítica de la realidad, el desarrollo de valores solidarios, democráticos, entre otros, carecen de sentido si no se traducen en acción y ésta no puede desarrollarse si no es a través de la estructuración de organizaciones que trabajen alrededor de un proyecto colectivo. La cultura de la acción está relacionada con la empleabilidad, ocupabilidad, desarrollo de estrategias participativas y planificación del ocio y tiempo libre.

- **Empleabilidad.** Hace referencia a la capacidad para insertarse en el empleo. Las características implicadas son las variables personales para la inserción y las técnicas y herramientas de inserción
- **Ocupabilidad.** Hace referencia a la capacidad para adaptarse a las nuevas exigencias que requiere el mundo del trabajo.
- **Desarrollo de competencias participativas.** Implica el desarrollo de proyectos colectivos, como colegios profesionales, proyectos empresariales, organizaciones sin ánimo de lucro y voluntariado (Martínez Clares, 2008, p.196).
- **Planificación del ocio y tiempo libre.** Se debe aprender a tener un equilibrio entre el trabajo y tiempo libre. Se debe planificar tiempo de trabajo, tiempo de ocio y diferenciar entre proyecto profesional y proyecto de vida, dos parámetros relacionales y con espacio propio para el bienestar de/la docente.

De tal manera que a la hora de llevar a cabo dinámicas dentro del aula, no consistirá en realizar actividades aleatorias y sin sentido, sino que en función

del contenido y momento que nos encontremos utilizaremos unas dinámicas u otras, como se puede observar en la siguiente tabla.

<p>Inicio del curso (inclusión y buen clima de aula)</p>	<p>Dinámicas de presentación. Dinámicas de diagnóstico (perfil del estudiante) Dinámicas de cohesión grupal Dinámicas de un buen clima de aula Dinámicas de empatía Dinámicas de percepción Dinámicas socio-emocionales Dinámicas de habilidades Sociales</p>
<p>Nota: Algunas de estas dinámicas pueden ser utilizadas a lo largo de todo el curso escolar, siempre y cuando el contenido a dar en esa clase, tenga relación. Enlaces útiles: <a href="http://jugamos.jimdo.com/juegos-cognitivos/pasar-por-el-aro/">http://jugamos.jimdo.com/juegos-cognitivos/pasar-por-el-aro/</a> <a href="http://www.educarueca.org/spip.php?article122">http://www.educarueca.org/spip.php?article122</a></p>	
<p>Durante el curso (dinámicas específicas de orientación profesional)</p>	<p>Dinámicas para trabajar aptitudes del estudiantado: capacidades, habilidades, competencias. Dinámicas para trabajar el perfil profesional del estudiantado. Dinámicas para trabajar las preferencias, necesidades del estudiantado. Dinámicas para la toma de decisiones. Dinámicas para trabajar el autoconcepto Dinámicas para aprender a actuar</p>
<p>Enlace útil: Dinámicas de Formación y Orientación Profesional <a href="http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/716">http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/716</a></p>	

*Tabla 1. Aplicación de las distintas dinámicas en función del momento*

## Importante



Recuerda que muy importante llevar un sentido lógico en la aplicación de las dinámicas, deben tener una conexión directa con los objetivos a conseguir en dicha clase, y relacionadas con el contenido de Fol.

## Ejemplo

Si llevamos a cabo un ejemplo sobre que actividades y su secuencia de aplicación sobre el contenido de como trabajar el perfil profesional, las diferentes herramientas y actividades, el resultado secuencial sería:

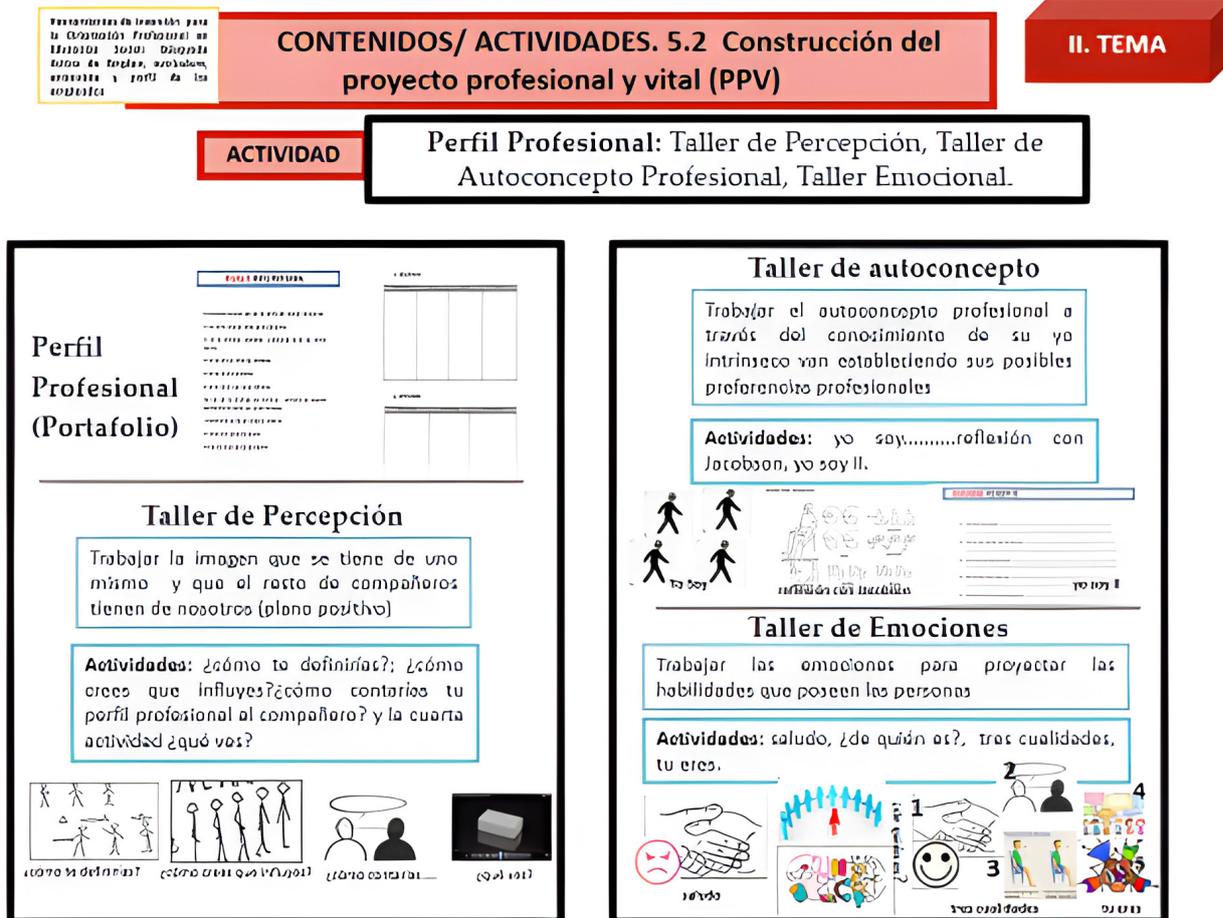


Figura 3. Secuencia de Actividades para trabajar el perfil profesional (dinámicas de percepción, autoconcepto y emociones). Fuente: elaboración propia

### 3.3. Perfil de la persona trabajadora actual en el ámbito educación

Cuando el profesorado se prepara para desempeñar su función tanto en el aula como fuera de la misma, debe ir formándose en una serie de competencias que les llevará al buen desempeño del mismo. Los profesionales del campo se caracterizan por una serie de pautas que los convierten en **buenos oradores** entres su estudiantado. En un principio, solo se demandaba que el docente pudiese transmitir un conocimiento a sus estudiantes, fuera de la manera que fuese. Hoy en día la evolución de la profesión requiere no solo un buen dominio

de la materia, como algo básico, sino que puedan aplicar una serie de **metodologías** que hagan los procesos de aprendizaje más **dinámicos, motivadores**, donde el oyente vaya descubriendo y experimentando desde su autonomía los contenidos.

Se busca que desde el inicio del curso, el profesorado pueda **diagnosticar** el perfil de su clase, pueda entender las **aptitudes** que estos disponen, sus **necesidades**, conflictos, habilidades, **fortalezas**, basándose en un refuerzo positivo a todas estas capacidades para fomentar la preparación del mismo a la edad adulta y su transición a la vida activa.

No solo transmitimos unos contenidos de forma **innovadora**, sino que los hacemos capaces de ser **autónomos** y fomentamos su **propio pensamiento crítico**, haciendo de la clase un espacio de comunicación, debate, y reflexión de la teoría que acontece.

De esta manera, desarrollamos unas series de funciones tanto **genéricas como transversales, como específicas, que nos convierten en merecedores del cargo**. Cargo que debe estar basado en el entusiasmo del profesional, no solo por la materia que domina sino por descubrir y potenciar las aptitudes del alumnado para desarrollar lo mejor de cada uno de ellos.

En este nuevo ejercicio de la profesionalidad, **el liderazgo juega un papel importante**, como señaló Escudero (2010) "no habrá seguramente posibilidad alguna de una dirección pedagógica mientras no se establezca, concierte y asuma con todas las consecuencias una visión ampliada de la profesión de la docencia, más allá del trabajo individual, centrada en el desarrollo personal y colegiado para mejorar la educación en cada contexto y lugar" (p. 56-57). A su vez, Fernández, Angulo, Barriocanal, Callejón, Funes, Torrego, & Villaoslada (2001, p.146) refieren que "la presencia del profesor en un aula no es neutra. Su opinión asimétrica y en un indudable plano de poder respecto a su alumnado le confiere un espacio central en la conducción de los procesos del aula".

## Definición



El liderazgo educativo: se entiende como aquel que influye en el comportamiento de sus miembros, que otorga de un sentido común a la organización escolar, teniendo como finalidad la mejora de la calidad que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) e influir en los pensamientos compartidos acerca de las metas a alcanzar por la escuela. (Firestone & Riehl, 2005).

El liderazgo pedagógico: tiene, normalmente, un efecto "indirecto o mediado" por el trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas. Lo define con unas condiciones de trabajo que favorezcan un buen trabajo dentro de la clase.

Para este fin, es necesario en los procesos de aprender, trabajar la adquisición de capacidades para solventar problemas que se les planté, así como que

sean capaces de desarrollar capacidades **socio-afectivas** (valores, actitudes, emociones...), indicando Delors (1996) que estas últimas representan el foco más importante para lograr la competencias profesionales necesarias para el buen hacer en el mercado laboral.

Entre las tipologías tenemos:

#### a) *Autoritario*

Un estilo de liderazgo autoritario y autocrático donde las herramientas esenciales de conducción son el control y la coerción a través de premios y castigos.

Un exceso de control representa un enfoque centrado en la máxima autoridad del profesorado y la falta de aportaciones por parte del alumnado. Este modelo de enseñanza está reñido con las propuestas metodológicas que actualmente han de desarrollarse en las aulas. Sin embargo, es necesario mantener unas rutinas y estructura de clase donde la enseñanza de la mayoría del alumnado sea posible.

Es el modelo de sistema educativo del siglo XX, actualmente obsoleto, dejando atrás las estrategias docentes basadas en metodologías expositivas, los contenidos curriculares con una visión formal, la gestión del aula centralizada en el profesorado, el sistema de evaluación puramente cuantitativo y las estrategias de aprendizaje, limitadas a retener información, leer, escuchar u observar.

#### b) *Indiferente: "laissez faire"*

El profesor/a lleva a cabo un rol más pasivo, con ausencia de técnicas de planificación o de decisión, ejerce el liderazgo con la actitud de "no hacer nada", ignora el conflicto, lo que lleva a presentar situaciones para controlar el comportamiento (Abarca, Marzo y Sala, 2002). Este tipo de liderazgo inactivo solo está presente para que el grupo recurra a él en caso de que sea necesario y como último eslabón. De no aparecer otro tipo de liderazgo, el grupo tenderá a disiparse.

#### c) *Democrático o Socioeducativo*

El liderazgo democrático ha sido conceptualizado según las aportaciones de Kurt Lewin (Guevara, 2008) como un líder que **delega la autoridad, es sensible** y tiene como objetivo crear condiciones que permitan **la participación del grupo** en la elaboración y ejecución de tareas. Según Vaello (2007), hay tres elementos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor, el alumno y el currículo. Todo esto está enmarcado dentro del contexto que les rodea: **el clima del aula, el ambiente social y las características del barrio o municipios**. Si el profesor mantiene un correcto equilibrio entre estos tres elementos, conseguirá el clima óptimo para poder realizar una buena gestión de la clase, y así conseguir un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.



## Sabías que...

Según autores como Vaello (2007) indican que prácticamente todos los conflictos que se presentan en el aula son debido a la falta de competencias socioemocionales: falta de respeto, desmotivación, agresividad, falta de autocontrol. Dichas carencias deben ser subsanadas con actuaciones planificadas, y aquí es donde la educación entra como un instrumento imprescindible tanto para la resolución de conflictos como para fortalecer actitudes y hábitos de convivencia, los cuales serán transferibles a la vida.

El tipo de liderazgo que equilibra estos elementos, y que ayuda a crear un buen clima de aprendizaje, es el **socioemocional**. En el aula no sólo se realiza aprendizaje de competencias cognitivas, sino también de competencias socioemocionales. Cuando hay falta de competencias socioemocionales es cuando surgen los problemas y las quejas, ya que esto se materializa en conflictos.

Si se quiere educar en las **competencias emocionales**, se debe tener claro qué son. Según Obiols y Pérez (2011) "las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales." Para este fin, el profesional debe dominar dicha competencia. Vaello (2007) propone practicar la "inserción" de cuñas socioemocionales, las cuales se intercalarán cuando la situación lo requiera, se deben aplicar en cuanto aparezca un conflicto, en determinados momentos perdidos donde el profesor pueda aprovechar para darles cabida, en las tutorías y en las materias donde se traten contenidos específicamente actitudinales.

### d) Orientador

Este modelo es un guía de todo el proceso de aprender de cada uno de los/las estudiantes puesto que **diagnostica sus problemas**, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje. No se conforma con orientar en grupo, sino que también lo hace de forma individual. Una enseñanza reducida a instrucción devalúa la figura del profesorado. Enseñar es sobre todo guiar al que aprende, para que pueda formarse más y mejor.

Ser guía o consejero del aprender implica orientar a los/las alumnos/as en la realización de su trabajo, poder capacitarles para que aprendan por sí mismos, para que aprendan a aprender y a pensar. La educación es una ayuda para que el hombre alcance su pleno desarrollo como tal, "Todo/a maestro/a sea cual sea su especialidad, es antes que nada un/a maestro/a de humanidad" (Gusdorf, 1969, p. 52).



## En resumen

En resumen, el/la docente aconseja, informa, forma, guía al alumno hacia la responsabilidad, la toma de decisiones sin imponer, ni hacer uso de su puesto en sus acciones, estando al servicio del estudiantado con el fin de ayudarlo en su proceso madurativo. (Gadamer, 2000; Galaz, 2011; Monereo y Badía, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012)

Un proceso de cambio del **perfil profesional** tradicional hacia un rol basado en **competencias socioeducativas, emocionales y democráticas**, que conducirá al alumnado a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad, con responsabilidad ética, pertinencia y con eficacia.

En este sentido, es necesario promover las competencias intelectuales como función investigadora de los/as maestros/as para que puedan diagnosticar las características del estudiantado y poder de esa manera trabajar con los mismos en el aula. Podemos resumir las potencialidades del profesorado orientador en la siguiente figura:



Figura 3. Características del profesor orientador. Fuente: Martínez- Salanova (2002)

Dentro de las características de la Orientación es necesario centrarse en las específicas de Formación y Orientación Profesional

### 3.4. Competencias profesionales del profesorado de FOL

Siguiendo la misma línea, a la hora de establecer las diferentes competencias se debe hacer una secuenciación sobre las diferencias que deben adquirir los/las orientadores/as en relación con los profesores, como se indica en la tabla 1. Seguidamente se hace alusión a las competencias transversales y pedagógicas para concluir con las propias de una persona que ejerza en la especialidad de Fol.

En un principio, se ha tener en cuenta aquellas competencias específicas relacionadas con los profesionales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y de los Módulos de la Formación Profesional, de tal manera que podemos destacar entre otros:

- Controlar las materias de los distintos módulos obligatorios (módulo de formación general y módulos específicos), así como la relación interdisciplinar entre ellas.
- Desarrollar las competencias del perfil profesional (módulos específicos).
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor de la docencia.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución positiva y pacífica de conflictos.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y valores.

Entre las distintas propuestas de clasificación de competencias que reflejan autores como Rodríguez (2000); Angulo (1999); Scriven (1998); Gimeno y Pérez (1993); Perrenoud (2004); así como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2014), casi todas tienden a concentrarse en tres ámbitos tanto los/las docentes como los/las orientadores, de tal manera que se hace necesario exponer una comparativa entre ambos/as en la siguiente tabla, que se expone a continuación.

COMPETENCIAS ORIENTADOR	COMPETENCIAS PROFESORADO
<p><b>1. COGNITIVA</b> Competencia relacionada con el conocimiento específico de la disciplina de orientación e intervención psicopedagógica. Está además relacionada con la formación inicial y continua del orientador.</p> <p>Algunas competencias cognitivas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento en los ámbitos de organización escolar, legislación educativa, psicología del aprendizaje, modelos de orientación, etc.</li> <li>• Identificación y colaboración en la resolución de problemas.</li> <li>• Planificación, desarrollo y evaluación de programas.</li> <li>• Aplicación de la teoría e investigación a la práctica orientadora.</li> </ul>	<p><b>1. COGNITIVA/SABER</b> Competencia relacionada con el conocimiento específico de la especialidad, lo que implica al sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación adecuada en contenidos científicos y psicopedagógicos. Conciencia y criterio en la selección de los conocimientos y contenidos a enseñar.</li> <li>• Conocimiento del desarrollo evolutivo de la adolescencia y la problemática juvenil para tomaren cuenta las necesidades y posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos.</li> <li>• Conocimiento y recursos de la organización del centro y del grupo clase.</li> <li>• Adaptación de los programas y la metodología según las necesidades y contexto social del grupo de alumnos.</li> <li>• Aplicación de procedimientos que promuevan el aprendizaje riguroso, activo, autónomo y compartido del alumnado.</li> </ul>
COMPETENCIAS ORIENTADOR	COMPETENCIAS PROFESORADO
<p><b>2. EXPERIENCIAL</b> Competencia referida a la aplicación práctica de la competencia cognitiva y su ajuste a la práctica profesional. Implica la capacidad del/la orientador/a para hacer frente a situaciones diversas siendo capaz de aplicar los conocimientos adquiridos desde el marco teórico y práctico.</p> <p>Algunas Competencias Metodológicas y Técnicas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y diseño de tareas</li> <li>• Técnicas y metodologías</li> <li>• Utilización de nuevas tecnologías</li> <li>• Exploración y acceso a recursos e informaciones adecuadas.</li> </ul>	<p><b>2. PROCEDIMENTAL/ HACER INSTRUMENTAL/ ACTUACIÓN/ EXPLORACIÓN</b> Competencia relacionada con el saber hacer, como llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de manera que los conocimientos sean significativos para ellos, esto implica en el docente la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos.</li> <li>• Aplicación de técnicas básicas de comunicación.</li> <li>• Trabajo en equipo con el profesorado de los distintos niveles del centro.</li> <li>• Conocimiento y aceptación del proyecto educativo de centro.</li> <li>• Gestión efectiva de la clase.</li> <li>• Uso instrumental de idiomas, informática y Documentación.</li> </ul>

COMPETENCIAS ORIENTADOR	COMPETENCIAS PROFESORADO
<p>3. PERSONAL / SOCIAL</p> <p>Habilidades personales relacionadas con la comunicación, implicación y la responsabilidad social que se hace necesario en el trabajo del orientador.</p>	<p>3. ACTITUDINAL/ INTERPERSONALES/ SER/ AFECTIVAS/ PERSONALES</p> <p>Algunas competencias de este ámbito son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocación para gozar trabajando con los/as estudiantes.</li> <li>• Comunicación y relación afectiva</li> <li>• Asumir liderazgo en la conducción del grupo curso.</li> </ul>

*Tabla 1. Cuadro Comparativo de competencias profesionales.  
Fuente: Monarca, García y Martínez (2012)*

Tras la comparativa para que el futuro profesional conozca como actuar como profesor/a y como orientador/a, se finaliza destacando sus competencias trasversales, pedagógicas y propias de la materia que tendrá que tener en cuenta dentro del aula, como observamos en la siguiente tabla.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
El desarrollo profesional del/la docente: Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente.
La actuación de la docencia en el aula: Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social.
La actuación del profesorado en el marco del centro escolar: Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los/las alumnos/as y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro.
La actuación ética como maestro/a: Actuar de forma ética y responsable como persona, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional.

## COMPETENCIAS Formación y Orientación Profesional (FOL)

- Adaptarse a las nuevas situaciones laborales originadas por cambios tecnológicos y organizativos en los procesos productivos, actualizando sus conocimientos utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.
- Aplicar los protocolos y las medidas preventivas de riesgos laborales y protección ambiental durante el proceso productivo, para evitar daños en las personas y en el entorno laboral y ambiental.
- Aplicar procedimientos de calidad, de accesibilidad universal y de «diseño para todos» en las actividades profesionales incluidas en los procesos de producción o prestación de servicios.
- Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional.
- Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.
- Relacionar la formación para el empleo, exigencias y evolución de puestos y destrezas para detectar el currículum de formación para acceder a mantenerse en el puesto de trabajo.
- Activar los procesos de enseñanza aprendizaje del de formación para el empleo, aplicado por los/las profesores/as y expertos/as en formación. El/la orientador/a deberá crear estos procesos y asesorar al profesorado.
- Dominar la entrevista, de los programas para la inserción laboral, y orientación para la formación, así como las ofertas y demandas en el mundo laboral.

## COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS Y/O DIDÁCTICAS

La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA): Planificar las situaciones de E-A en relación con FOL, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.

La planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (EA): Planificar las situaciones de E-A en relación con FOL, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.

La aplicación de las situaciones de E-A: Conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con FOL promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.

La adaptación de las secuencias de E-A: Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, así como promover un aprendizaje de orientación e inserción profesional significativo/a.

Necesidad de ser consciente del vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con nuevas necesidades y valores que deben estar presentes en cualquier planteamiento didáctico y que se han tenido en cuenta en las propuestas curriculares vigentes.

Fomentar en el alumnado actitudes reflexivas y críticas a través de la creación artística y ante los mensajes de los medios de comunicación en lo que a la interculturalidad, igualdad de sexos, educación ambiental, educación para la salud o educación moral se refiere.

Trabajar en equipo con sus compañeros/as y estar dispuesto al ejercicio de una formación continua que permita el desarrollo de las competencias de la docencia referidas.

*Tabla 2. Competencias profesionales para el profesorado de FOL. Fuente: elaboración propia*

## En resumen



En resumen, este brainstorming de competencias del profesorado de Fol, recoge 3 bloques principales: Competencias específicas de la materia, competencias pedagógicas de como impartir la materia y competencias transversales a tener en cuenta para construir ciudadanos autónomos, emocionales y socialmente eficaces.

Para llevar a cabo todo este desarrollo es necesario que el profesional tenga presente en todo momento una ética laboral basada en una serie de principios y valores a la hora de desempeñar sus funciones.

### 3.5. Deontología y ética profesional

Cuando se habla de la labor de un /a maestro/a, se entiende que debe de tener una base vocacional que potencie todas sus cualidades dentro de la profesión. En este difícil cometido, es ético trabajar bajo unos principios deontológicos que aseguren el buen hacer del profesional.

El respeto hacia esta profesión debe estar latente cada día. Cada día formamos, influimos y condicionamos a numerosos estudiantes que forjan, bajo unos objetivos, metas, preferencias y porque no decir, sueños y un futuro socio-laboral que estará condicionado en gran parte por nuestros procesos de enseñanza.

Para cumplir con esta ética, el desarrollo de las actividades debe respetar unas pautas, criterios y disposiciones para que su realización sea conformes. En este proceso de naturaleza deontológica, significa asegurar el respeto al derecho

de las partes que pudieran ser afectadas. Según el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en su sesión 6 de noviembre de 2010 ([https://www.consejogeneralcdl.es/archivos/profesion\\_docente.pdf](https://www.consejogeneralcdl.es/archivos/profesion_docente.pdf)) se aprobó, como se ve en la siguiente tabla, el listado sobre los principios deontológicos de un/a profesor/a:

#### 1. Compromisos y deberes en relación con el alumnado

1. Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.
2. Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.
3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.
4. Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.
5. Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.
6. No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.
7. Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.
8. Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.
9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

#### 2. Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado

1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.
2. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de los correspondientes órganos y asociaciones.
3. Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionada en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores.

### 3. Compromisos y deberes en relación con la institución educativa

1. Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio de la libertad de cátedra.
2. Respetar y hacer respetar las normas de funcionamiento del centro y colaborar en todo momento con sus órganos de gobierno, los departamentos didácticos, los servicios de orientación psicopedagógica, las tutorías y cualesquiera otros servicios de la institución.
3. Favorecer la convivencia en los centros educativos
4. Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de materiales e instalaciones.
5. Ejercer con dedicación las responsabilidades directivas y velar en toda circunstancia por el prestigio de la institución en que se trabaja.

### 4. Compromisos y deberes en relación con los compañeros

1. Colaborar lealmente con los compañeros y con el personal que participa en la educación
2. Respetar el ejercicio profesional de los compañeros de profesión, sin interferir en su
3. Trabajo, ni en su relación con el alumnado, las familias y los tutores.
4. Mantener la objetividad en la apreciación del trabajo profesional de los compañeros, mostrando el debido respeto a sus opiniones.
5. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros.

### 5. Compromisos y deberes en relación con la profesión

1. Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada.
2. Asumir la responsabilidad propia en aquellos ámbitos de actuación que son competencia profesional de los docentes.
3. Asumir la obligación de la formación permanente, dado el avance constante de la ciencia, de las nuevas tecnologías y de la realidad social.
4. Contribuir al progreso de la profesión a través de la actualización didáctica y científica, el perfeccionamiento profesional, la investigación y la innovación educativa.

### 6. Compromisos y deberes en relación con la sociedad

1. Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución española y la normativa vigente.
2. Desarrollar una actuación docente acorde con los valores que afectan a la convivencia en sociedad, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto y sentido crítico.
3. Contribuir al desarrollo del espíritu crítico y de actitudes reflexivas y comprometidas con la mejora de las condiciones en que se desenvuelve la vida social y la relación con el entorno.

*Tabla 3. Principios deontológicos del profesorado. Fuente: [https://www.consejogeneralcdl.es/archivos/profesion\\_docente.pdfs](https://www.consejogeneralcdl.es/archivos/profesion_docente.pdfs)*

## En resumen

---



Recuerda, que el profesorado deberá regirse por un código deontológico que podemos resumir en los siguientes principios profesionales: profesionalidad, acción socio-educativa, derechos humanos y leyes, responsabilidad de la información, formación permanente, solidaridad profesional, respeto al sujeto, coherencia institucional, participación comunitaria y trabajo en equipo, entre otros.

## 4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

### 4.1. La evaluación en la Formación Profesional

La evaluación se entiende hoy día como un **procedimiento de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes**, para mejorar los procesos de enseñar y de aprender, dejando atrás la concepción taylorista que se centraba en la consecución de objetivos. En este sentido **la evaluación no sólo sirve para calificar al alumnado, sino que tiene un marcado carácter formativo**, por lo que la autorregulación del alumnado de su propio proceso de aprendizaje desempeña un papel destacado en esta etapa educativa.

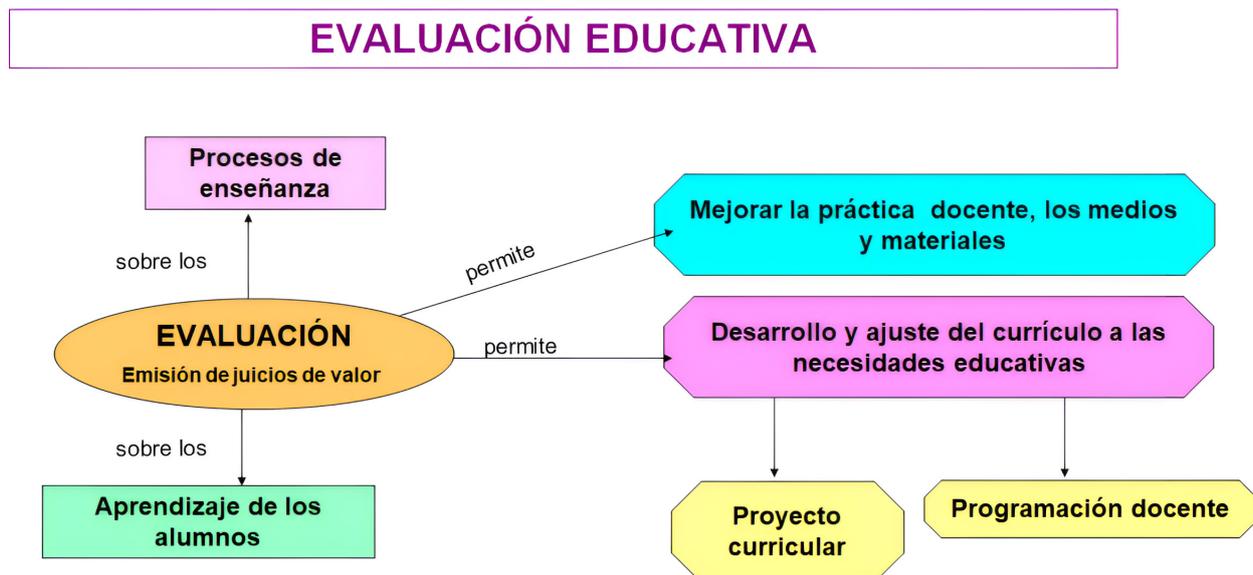


Figura 1. La evaluación educativa. Fuente: Elaboración propia

Evaluar es **obtener información relativa a un objeto, suceso o proceso para ponderar determinadas características del mismo**, evitar efectos indeseados y actuar de manera adecuada para garantizar la obtención de los resultados deseados.

En la vida ordinaria las personas estamos **evaluando permanentemente**. Buscamos información para comprender los porqués de los resultados obtenidos, no deseados, para que no se vuelvan a repetir o para asegurarnos el éxito en las tareas o proyectos que emprendemos. **Antes, durante y después de cualquier actuación en nuestra vida, se evalúa.**

## ETAPAS DE LA EVALUACIÓN

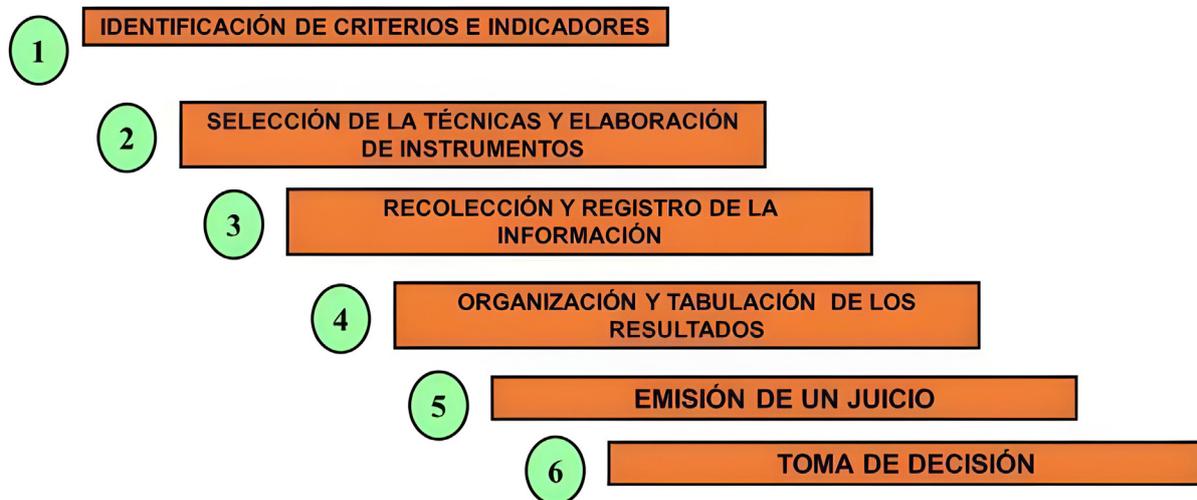


Figura 2. Etapas de la evaluación. Fuente: Elaboración propia

La evaluación puede considerarse como toda acción orientada a la obtención de información con el objetivo de:

- **Optimizar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje**, entendiéndose que no hay enseñanza si no se produce aprendizaje.
- **Optimizar los resultados del proceso**: el aprendizaje.
- **Evitar efectos no deseados**: desmotivación, abandonos o aprendizajes insuficientes.

El término evaluar significa “dar valor” a algo, lo que, en el caso de la evaluación en los módulos profesionales, consiste en obtener unos datos, valorarlos y tomar una decisión.

### Definición



“La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (García Ramos, 1989).

En el caso de la Formación Profesional se debe evaluar la **adquisición y la consolidación de las capacidades** planteadas para cada uno de los títulos, apoyándose para ello en la valoración de los conocimientos adquiridos relacio-

dados con el “saber” (conocimientos), “saber hacer” (habilidades y destrezas) y “saber estar y comportarse” (actitudes) de cada uno de los módulos.

El logro de las capacidades no se puede valorar si no es a través de la **observación de comportamientos**; para ello, el grado asimilación de los contenidos es una ayuda fundamental en la valoración del logro de estas capacidades.

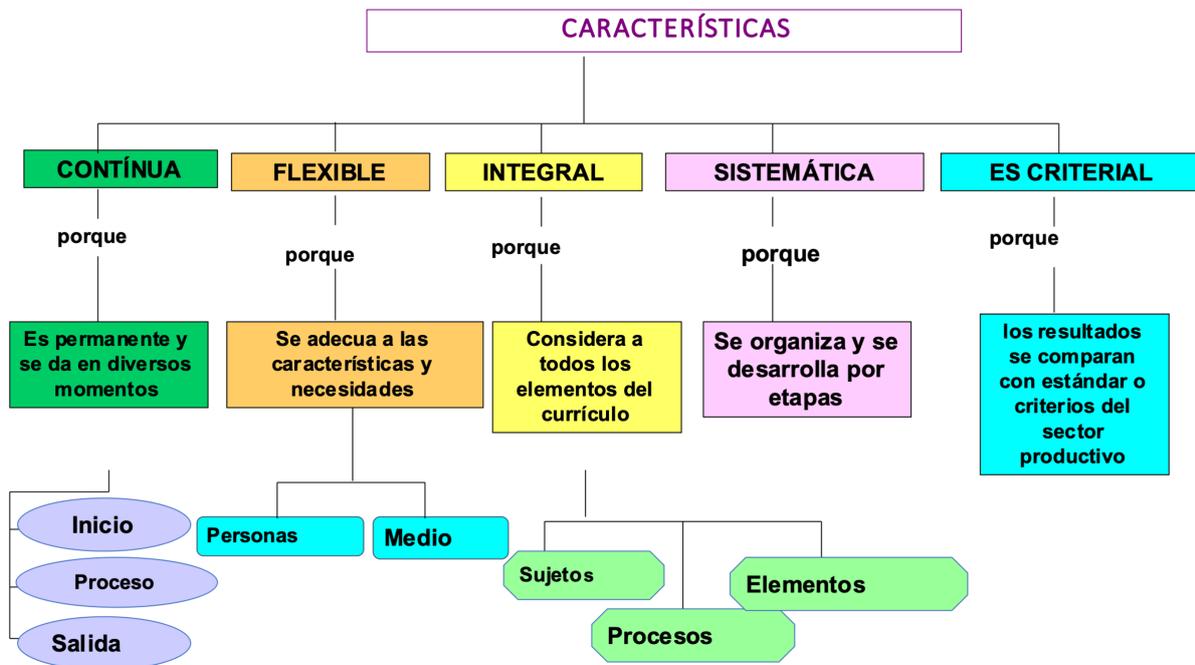


Figura 3. Características de la evaluación. Fuente: Elaboración propia

La evaluación del aprendizaje es un factor fundamental para garantizar la **calidad** del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es una fuente de información que permite conocer el desarrollo de dicho proceso, los logros y debilidades de los resultados obtenidos y, por tanto, la posibilidad de innovar y de mejorar de forma continua.

## 4.2. Normativa en materia de evaluación

En nuestra comunidad autónoma la normativa que regula el procedimiento de evaluación viene recogida en las **siguientes disposiciones normativas**:

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto consolidado)*

Esta ley es la **norma fundamental en materia educativa** en el territorio español. En la misma se regula los principios y aspectos básicos del sistema educativo. La Formación Profesional comprende un conjunto de **Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior** que tienen como finalidad preparar al

alumnado para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. En relación con la etapa de Formación Profesional, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) establece:

Art. 39: «La **formación profesional** en el sistema educativo comprende un conjunto de **ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos** adecuados a los diversos campos profesionales».

En relación a la Formación Profesional y, más concretamente, en referencia a la evaluación, en su artículo 43 dispone:

- 1. La evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos se **realizará por módulos profesionales**, teniendo en cuenta la globalidad del ciclo desde la perspectiva de las nuevas metodologías de aprendizaje. En el caso de los ciclos formativos de grado básico la evaluación se realizará por ámbitos.
- 2. La superación de un ciclo formativo requerirá la **evaluación positiva en todos los módulos profesionales o en los ámbitos** que lo componen y, en el caso de las organizaciones curriculares diferentes a los módulos profesionales, de todos los resultados de aprendizaje, y las competencias profesionales, personales y sociales que en ellos se incluyen”.

*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*

Esta ley **tiene por objeto la constitución y ordenación de un sistema único e integrado de formación profesional**. En lo relativo a la evaluación, en su artículo 26 recoge lo siguiente:

1. Las ofertas de formación profesional contarán con **una evaluación que verifique la adquisición de los resultados de aprendizaje** en las condiciones de calidad establecidas en los elementos básicos del currículo.
2. La evaluación **respetará las necesidades de adaptación metodológica y de recursos de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo o formativo**.
3. El sistema de evaluación de cualquier oferta incluida en el Sistema de Formación Profesional **se adaptará a las diferentes metodologías de aprendizaje**, y deberá basarse en la comprobación de los resultados de aprendizaje.
4. En el caso de ofertas **dirigidas a la población activa**, el sistema de evaluación de las mismas tendrá en **consideración las características propias de estas personas y el carácter práctico de esta formación**”.

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

Este Real Decreto recoge la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo en nuestro país. En materia de evaluación en Formación Profesional señala en su artículo 51 que **“La evaluación del aprendizaje del alumnado de las enseñanzas de formación profesional se realizará por módulos profesionales.** Los procesos de evaluación se adecuarán a las adaptaciones metodológicas de las que haya podido ser objeto el alumnado con discapacidad y se garantizará su accesibilidad a las pruebas de evaluación.

En todo caso, **la evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos, expresados en resultados de aprendizaje, y los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales, así como los objetivos generales del ciclo formativo** o curso de especialización.

El tutor de la empresa designado por el correspondiente centro de trabajo para el periodo de estancia del alumno, colaborará con el tutor del centro educativo para la evaluación del módulo de formación en centros de trabajo. Dicho módulo profesional se calificará como apto o no apto y no se tendrá en cuenta para calcular la nota media del expediente académico.

**La calificación de los módulos profesionales, excepto el de formación en centros de trabajo, será numérica, entre uno y diez, sin decimales.** La superación de las enseñanzas requerirá la evaluación positiva en todos los módulos profesionales que las componen. Se consideran positivas las puntuaciones iguales o superiores a cinco puntos.

**La nota final del ciclo formativo será la media aritmética expresada con dos decimales.** La calificación obtenida en un módulo profesional superado será trasladable a cualquiera de los ciclos en los que esté incluido.

En el caso de las enseñanzas cursadas a distancia, la evaluación final para cada uno de los módulos profesionales exigirá la superación de pruebas presenciales en centros autorizados que aseguren el logro de los resultados de aprendizaje y se armonizará con los procesos de evaluación que se desarrollen a lo largo del curso.

La **evaluación de los módulos profesionales incluidos en los programas formativos desarrollados en alternancia** con empresas será realizada por el profesor responsable del módulo, en coordinación, en su caso, con el **tutor del centro docente y los tutores de la empresa.**

Los documentos del proceso de evaluación de las enseñanzas de formación profesional son el expediente académico del alumno, las actas de evaluación y los informes de evaluación individualizados. Los informes de evaluación y los certificados académicos son los documentos básicos que garantizan la movilidad del alumnado.

*Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*

Este Decreto regula la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria en nuestra comunidad autónoma. En su artículo 29 dispone que **“Las programaciones didácticas son instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa vigente.** Las programaciones didácticas de las enseñanzas encomendadas a los institutos de educación secundaria incluirán, al menos, los siguientes aspectos:

- f) Los **procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación**, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.”

*Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía*

Se trata de la norma específica en materia de evaluación en los ciclos formativos de Formación Profesional de nuestra comunidad autónoma. La misma recoge los aspectos más importantes en lo referente a la evaluación en FP. En la misma se dispone literalmente que:

1. La **evaluación** de los aprendizajes del alumnado que cursa ciclos formativos **será continua y se realizará por módulos profesionales.**
2. La aplicación del **proceso de evaluación continua del alumnado requerirá, en la modalidad presencial, su asistencia regular a clase y su participación en las actividades programadas** para los distintos módulos profesionales del ciclo formativo.
3. En la modalidad a distancia, la **evaluación continua del alumnado** requerirá la realización y entrega en el plazo establecido de las tareas obligatorias, la participación activa en las diferentes herramientas de comunicación del aula virtual, así como la realización de las pruebas de evaluación on-line de cada módulo profesional y la superación de la prueba presencial de evaluación.
4. La evaluación del alumnado **será realizada por el profesorado que imparta cada módulo profesional del ciclo formativo**, de acuerdo con los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y contenidos de cada módulo profesional así como las competencias y objetivos generales del ciclo formativo asociados a los mismos. En la evaluación del módulo profesional de formación en centros de trabajo, la persona designada por

el centro de trabajo para tutelar el periodo de estancia del alumnado en el mismo, colaborará con el profesor o profesora encargado del seguimiento.

5. El **departamento de familia profesional**, a través del equipo educativo de cada uno de los ciclos formativos, **desarrollará el currículo** mediante la elaboración de las correspondientes programaciones didácticas de los módulos profesionales. Su elaboración se realizará siguiendo las directrices marcadas en el proyecto educativo del centro, prestando especial atención a los criterios de planificación y a las decisiones que afecten al proceso de evaluación, especialmente en lo referente a:
  - a. Los procedimientos y criterios de evaluación comunes para las enseñanzas de formación profesional inicial reflejados en el proyecto educativo del centro.
  - b. **Los procedimientos, instrumentos y criterios de calificación que se vayan a aplicar para la evaluación del alumnado**, en cuya definición el profesorado tendrá en cuenta el grado de consecución de los resultados de aprendizaje de referencia, así como la adquisición de las competencias y objetivos generales del título.
  - c. **La determinación y planificación de las actividades de refuerzo o mejora de las competencias**, que permitan al alumnado matriculado en la modalidad presencial la superación de los módulos profesionales pendientes de evaluación positiva o, en su caso, mejorar la calificación obtenida en los mismos.
  - d. **La adecuación** de las actividades formativas, así como de los criterios y los procedimientos de evaluación **cuando el ciclo formativo vaya a ser cursado por alumnado con algún tipo de discapacidad**, garantizándose el acceso a las pruebas de evaluación. Esta adaptación en ningún caso supondrá la supresión de resultados de aprendizaje y objetivos generales del ciclo que afecten a la adquisición de la competencia general del título.
6. Los proyectos educativos de los centros docentes establecerán el sistema de participación del alumnado y de sus padres, madres o tutores legales en el desarrollo del proceso de evaluación.

### *Real Decreto regulador del título en el que se esté impartiendo docencia*

Cada ciclo formativo tiene un Real Decreto estatal de enseñanzas mínimas que regula los elementos básicos de los títulos de FP. A modo de ejemplo en el Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas, recoge las Competencias profesionales, personales y sociales, los Objetivos Generales, los Resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación propios de este título.

### *Orden reguladora del título en el que se esté impartiendo docencia*

A nivel andaluz cada título se regula en una orden autonómica que recoge los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos, duración en horas y orientaciones pedagógicas aplicables a cada módulo profesional. A modo de ejemplo podemos citar la Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas.

### 4.3. Funciones de la evaluación

La evaluación, como ya se ha dicho anteriormente, consiste en **documentarse para tomar decisiones**. La finalidad de estas decisiones puede ser muy variada pudiéndose citar, entre otras, las siguientes **funciones**:

- **Función diagnóstica:** pretende sacar a la luz el conocimiento que los alumnos y las alumnas poseen respecto a algún contenido en un momento determinado, si bien, en general, esta información se recaba antes de iniciar un proceso o etapa.
- **Función formativa:** consiste en utilizar la información obtenida como estrategia de mejora, es decir, ir valorando el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para ir incorporando los cambios necesarios y poder así adaptarse a las características de los alumnos y alumnas concretos.

#### Idea



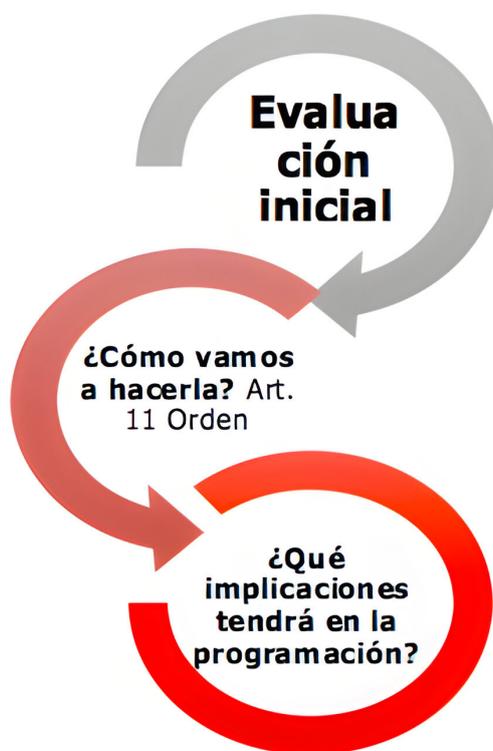
La evaluación en Formación Profesional te debe servir no sólo para calificar, sino para identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y las características de evolución de cada alumno y alumna.

- **Función sumativa:** supone comprobar el nivel de lo que se ha aprendido hasta un momento dado. Sirve para organizar a las personas según su nivel de formación y decidir quién sabe lo suficiente y quién no.
- **Función motivadora:** trata de estimular para aumentar y mejorar el esfuerzo realizado.
- **Función pronóstica:** significa poder, a partir de la información de que se dispone, predecir lo que va a suceder y, por tanto, la posibilidad de mantener o cambiar estrategias en función de lo observado.

#### 4.4. Tipos de evaluación

La evaluación del alumnado debe pasar, al menos, por lo siguientes tipos de evaluación:

- » **Evaluación continua.** La evaluación implica que debemos evaluar constantemente a lo largo de todo el curso escolar y no en determinados momentos del tiempo. En el lado opuesto de la evaluación continua nos encontraríamos al profesorado que evalúa y califica en un solo momento del tiempo, con un examen o en cuantos momentos, generalmente mediante exámenes. Por ello, para realizar una evaluación continua, se debe potenciar el uso de métodos alternativos a las pruebas escritas tradicionales. La evaluación debe realizarse de manera continua, usando diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, que se ajustarán a los criterios de evaluación del módulo.
- » **Evaluación inicial.** Su regulación se encuentra en el art. 11 de la Orden de 29 de septiembre sobre evaluación. Su **objetivo fundamental debe ser indagar sobre las características y nivel de competencias que presenta el alumnado** en relación con los resultados de aprendizaje y contenidos de las enseñanzas que va a cursar. Es necesario destacar sobre manera que el art. 11.2. nos ayuda a concretar qué aspectos del alumnado deberemos recoger en dicha evaluación inicial.



*Figura 1. Proceso para la realización de la evaluación inicial en la programación. Fuente: Elaboración propia*

- » **Evaluación formativa.** Su objetivo **es detectar las dificultades que pueden surgir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje** y establecer las medidas oportunas para la superación de las mismas. Si se aprecia que no se están cumpliendo los objetivos o que estos no se alcanzan en la medida de lo esperado inmediatamente se han de realizar los cambios oportunos en el proceso para corregirlo, se reajusta.

Sabías que...



En la primera mitad del siglo XX Tyler fue el primer en utilizar el término de **evaluación criterial** desde la óptica de la evaluación como medio de información y orientación.

- » **La evaluación** formativa conlleva que el profesorado, mediante su instrumento de recogida de datos para la evaluación (generalmente el cuaderno del profesor), detalle los **motivos y las causas de la no superación de una evaluación parcial. Debe establecer los niveles de logro alcanzados** de los criterios de evaluación (referente fundamental para valorar el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje, los objetivos generales y las competencias relacionadas con el módulo), información sobre los progresos del alumnado y apelación a aquellos aprendizajes que resultan imprescindibles para que el alumno siga aprendiendo.

Evaluación		
Antes del proceso	Durante el proceso	Después del proceso
↓	↓	↓
Inicial	Formativa	Sumativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integradora</li> <li>• Promocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Pronóstica</li> <li>• Previsora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientadora</li> <li>• Reguladora</li> <li>• Motivadora</li> </ul>

*Imagen 4. Implicaciones de las fases de la evaluación. Fuente: Elaboración Propia*

- » **Evaluación sumativa.** Es aquella que se realiza para comprobar la consecución de los objetivos previamente marcados, valorar los resultados y calificarlos. La evaluación es sumativa, por lo que **todas las evidencias o registros recogidos para la evaluación suman** y deben tenerse en cuenta.

Sabías que...



La evaluación formativa es un proceso educativo en sí mismo que considera al alumnado como centro y protagonista de su propia evolución y que facilita el desarrollo de sus competencias profesionales, personales y sociales recogidas en el currículo de cada uno de los ciclos formativos.

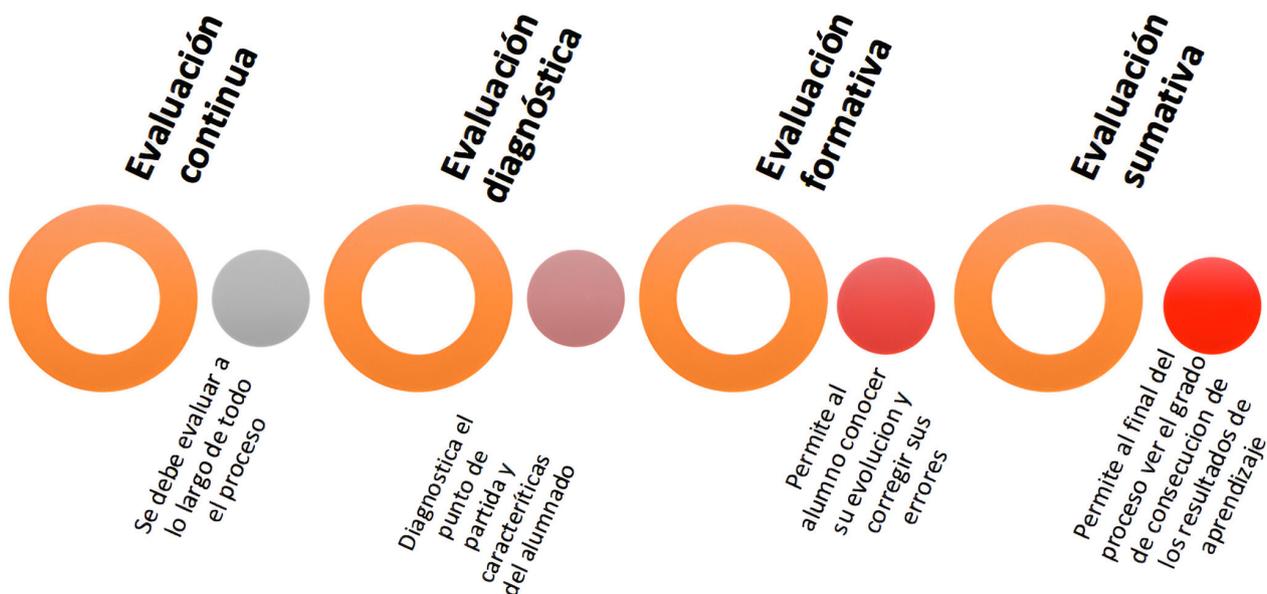


Figura 2. Momentos de la evaluación del aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Según los **agentes implicados** en el proceso de evaluación podemos hablar de:

» **Autoevaluación:** Los **evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas**. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Y sería deseable promover también la autoevaluación del alumnado. La autoevaluación del profesorado puede realizarse mediante un proceso de autorreflexión, ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc. La autoevaluación del alumnado se puede realizar a través del uso de las nuevas tecnologías, mediante Google forms, classroom, etc.

1. **Heteroevaluación:** En esta modalidad de evaluación **los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas**. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.). En esta modalidad sería

interesante la evaluación entre alumnos y alumnas, aspecto que puede enriquecer el proceso de evaluación y permitir al alumnado detectar los errores cometidos por sus compañeros y sus propios errores.

2. **Coevaluación:** En esta modalidad de evaluación **determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente:** es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

#### 4.5. La evaluación criterial en Formación Profesional

Teniendo en cuenta que **programamos por competencias** y que, por tanto, la finalidad de esta programación tiene que ser la obtención de las mismas por parte de nuestro alumnado, la evaluación que aplicaremos estará basada fundamentalmente en un **modelo constructivista** que valore la adquisición de dichas competencias por nuestro alumnado valorando el rol activo y participativo de los mismos, en definitiva, la evaluación está basada en la ratificación de que se han **obtenido los resultados de aprendizaje** previstos, y con ellos, las competencias previstas.

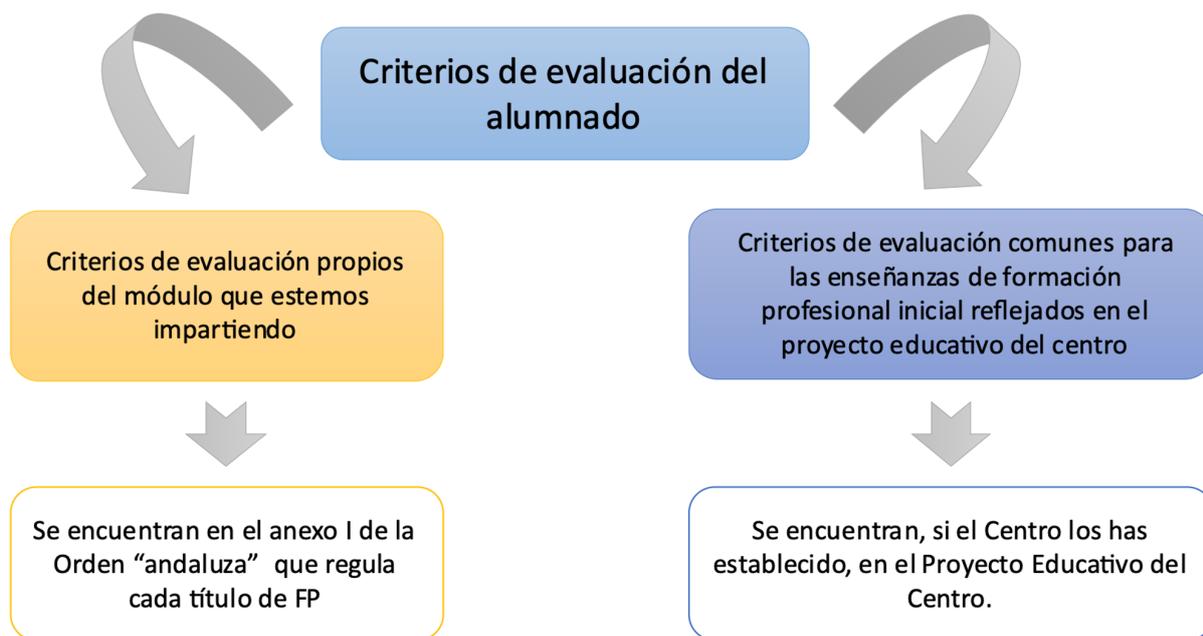
El art. 141 de la L.O.E indica que *"la evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos"*

Sabías que...



En España la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, recoge por primera vez los criterios de evaluación como un referente curricular más a tener en cuenta en nuestro sistema educativo.

La normativa vigente específica que los **criterios de evaluación de los módulos son el referente fundamental** (no único) para valorar el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje y, consecuentemente, de las competencias y objetivos generales del ciclo relacionados con el módulo que estamos programando. La evaluación criterial supone una objetivización del proceso evaluativo, consiguiendo que esté sea más justo y cualitativo, con un marcado carácter orientador. En este sentido, el modelo de calificación como veremos posteriormente pone el énfasis en la **ponderación y valoración de los criterios de evaluación.**

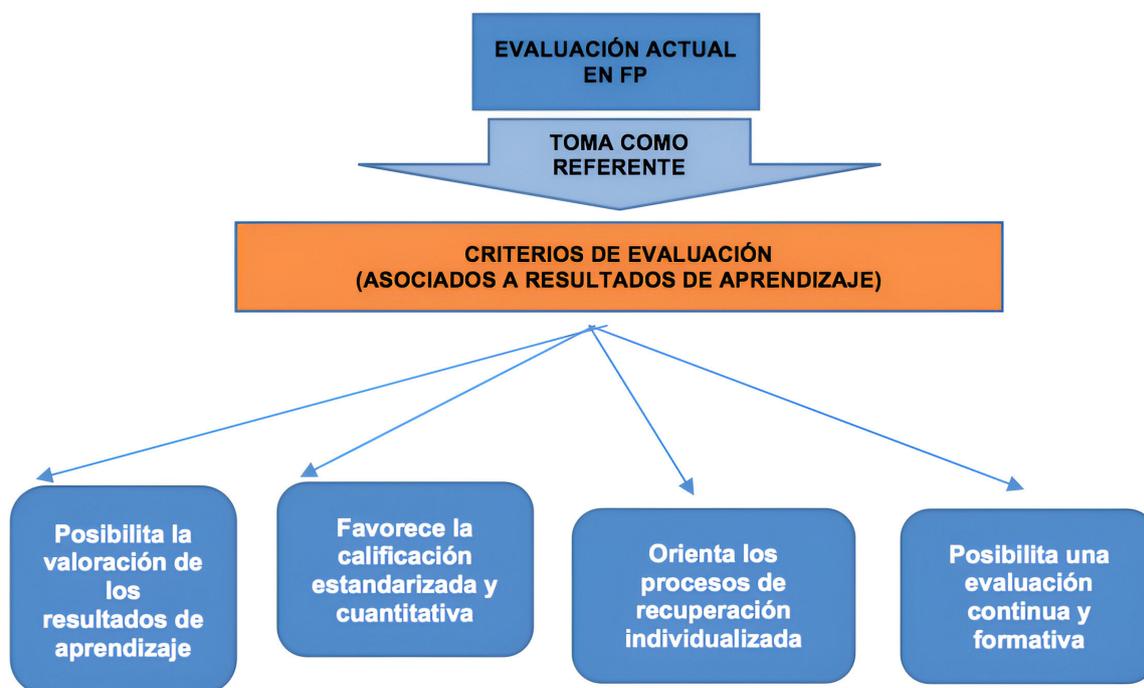


*Imagen 5. Criterios de evaluación en FP. Fuente: Elaboración propia*

Cuando hablamos de criterios de evaluación nos deberíamos referir en nuestra programación a 2 tipos de criterios:

1. **Los criterios de evaluación propios del módulo** que estés programando. En este apartado de la programación **deberás enumerar todos los criterios de evaluación propios del módulo que aparecen en la normativa reguladora del ciclo en el que estés programando**. Para obtenerlos, deberás copiarlos íntegramente del Anexo I de la Orden reguladora del título. Busca el módulo que estés programando en dicho Anexo, y encontrarás los criterios de evaluación de tu módulo en relación con los resultados de aprendizaje del mismo.  
Estos **criterios son la base de la evaluación del aprendizaje del alumnado y, por lo tanto, deberán tener el mayor peso en la evaluación**, ya que determinarán si el alumnado ha conseguido los resultados de aprendizaje del módulo (objetivos) y en qué grado o nivel.
2. **Los criterios de evaluación comunes a todas las enseñanzas de formación profesional** que se impartan en el centro educativo donde estés programando. La Orden de 29 de septiembre de 2010 sobre evaluación en FPI, establece en su art. 2.5 que la elaboración de la programación didáctica de los módulos profesionales se realizará siguiendo los directrices marcadas en el proyecto educativo del centro, prestando especial atención a lo referente a, entre otros aspectos, los procedimientos y **criterios de evaluación comunes** para las enseñanzas de formación profesional inicial reflejados en el proyecto educativo del centro.

Por lo tanto, los **centros educativos deben establecer criterios de evaluación comunes a las enseñanzas de FPI** que se imparten en el mismo y que todas las familias profesionales del mismo deberán tener en cuenta en su evaluación. Indudablemente, cada centro puede fijar criterios de evaluación comunes totalmente diferentes relacionados por ejemplo con los objetivos de la FPI, que se enumeran en el Real Decreto 1147/2011, el esfuerzo, etc.



*Figura 4. Aspectos relevantes de la evaluación. Fuente: Elaboración propia*

Así pues, en el apartado referente a los criterios de evaluación la programación **deberán aparecer, obligatoriamente, los criterios de evaluación propios del módulo que estás programando** que están relacionados con los resultados de aprendizaje del módulo y, por otro lado, los criterios de evaluación comunes que “supuestamente” ha establecido el centro educativo en el que estás programando (estos podrán o no existir dependiendo de la autonomía pedagógica de cada centro).

Una vez has establecido que requisitos establece la normativa para desarrollar la evaluación en FPI, establecidas sus fases y estructurada la evaluación inicial, describiremos como debe desarrollarse la **evaluación del aprendizaje del alumnado** en base a los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación a través de los **siguientes pasos**:

1. **Elaboración del mapa curricular** puente del módulo (relación entre las competencias profesionales personales y sociales, los objetivos generales del ciclo y los resultados de aprendizaje del módulo a programar).
2. **Descripción de los criterios de evaluación del módulo.**

- Criterios de evaluación propios del módulo (establecidos en la Orden reguladora del título).
  - Criterios de evaluación comunes para todas las familias profesionales del Centro (si el Proyecto educativo los contempla).
3. Establecimiento de los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación.
  4. Establecimiento de los criterios de calificación.
  5. Desarrollo de los planes de refuerzo y mejora.

#### 4.6. Técnicas e instrumentos de evaluación

Una vez que tenemos claro que debe alcanzar el alumnado al final del proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, que debemos evaluar: los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación asociados, tendremos que ver mediante qué técnicas, instrumentos y procedimientos valoraremos si un alumno o alumna ha alcanzado los criterios de evaluación y, consiguientemente, los resultados de aprendizaje asociados.



*Imagen 6. Técnicas de evaluación. Fuente: Elaboración propia*

Las **técnicas de evaluación (¿Cómo evaluar?)** hacen referencia al **conjunto de acciones, instrumentos y procedimientos que conducen a la obtención relevante de evidencias** sobre el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, las técnicas de evaluación se desarrollarán mediante diferentes instrumentos de evaluación (¿Con qué evaluar?). Por ejemplo: una de las técnicas de evaluación que tradicionalmente se emplea en educación es la aplicación de pruebas específicas, que se desarrollarán mediante diversos instrumentos

de evaluación como pruebas escritas de desarrollo, pruebas escritas objetivas, pruebas orales, etc.

Los **instrumentos de evaluación son los medios para valorar el grado de consecución de los criterios de evaluación como referentes del logro de los resultados del aprendizaje** del módulo y, bajo ningún concepto, debes confundirlos con los contenidos, que son los conocimientos, habilidades y destrezas que deben desarrollarse para el logro de los objetivos.

Una **clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación** más habituales es la siguiente:

Técnicas	Instrumentos
Observación sistemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbricas.</li> <li>• Registro anecdótico.</li> <li>• Escala de actitudes.</li> <li>• Diarios de clase.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> </ul>
Análisis de las realizaciones del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfolio.</li> <li>• Mapa conceptual.</li> <li>• Proyectos.</li> <li>• Tareas y actividades desarrolladas dentro y fuera y de aula.</li> <li>• Trabajos de investigación.</li> <li>• Cuaderno de clase.</li> </ul>
Pruebas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas escritas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivas.</li> <li>• De desarrollo.</li> <li>• Mixtas.</li> </ul> </li> <li>• Pruebas orales.</li> </ul>

*Tabla 1. Técnicas e instrumentos de evaluación. Fuente: Elaboración propia*

#### 4.7. Evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

Para atender al alumnado con NEAE, se debe **partir de la información que nos facilite el tutor del alumno o alumna en el centro educativo y el departamento de orientación**. Un momento importante será la evaluación inicial que se realiza a principios de curso, así como, los posibles informes que puedan existir sobre este tipo de alumnado. Las principales adaptaciones metodológicas dependerán del tipo de alumnado. A groso modo, estas se podrán centrar en:

## 1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje:

- Potenciar el uso de técnicas y estrategias que favorezcan el trabajo en grupo
- Potenciar utilización de técnicas que promuevan la ayuda entre alumnos.
- Adaptar la metodología a este tipo de alumnado.

## 2. Agrupamientos:

- Combinar agrupamientos heterogéneos con otros de carácter más homogéneo.
- Aprovechar las actividades de gran grupo para mejorar el clima y la relación del alumnado dentro del aula. Para ello, puede ser muy útil utilizar el debate como herramienta educativa.
- Utilizar los agrupamientos más espontáneos para mejorar las relaciones entre el alumnado

## 3. Materiales:

- Seleccionar material adaptado al alumnado con NEAE.  
Es necesario contemplar todas las posibilidades para que los alumnos y alumnas con necesidades específicas utilicen los mismos materiales que sus compañeros. Así mismo se tendrán en cuenta los instrumentos y recursos que ofrecen entidades de apoyo a la discapacidad como puede ser fundación once, el real patronato de discapacidad, el CEAPAT etc

## 4.8. Criterios de calificación de FP

Conforme a lo establecido en Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y el RD 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberá determinar la consecución de los resultados de aprendizaje del mismo. Para ello, se realizará una **evaluación criterial** que determinará si el alumno alcanza los criterios de evaluación y en qué medida, asociados a dichos resultados.

La **calificación de los criterios de evaluación** que se tendrán en cada una de las evaluaciones parciales será:

Criterios de evaluación	Peso en la calificación de la evaluación parcial de cada resultado de aprendizaje
Criterios de evaluación específicos de cada resultado de aprendizaje del módulo de programado según Anexo I de la Orden	85% <sup>1</sup>
Criterios de evaluación comunes a todos los resultados de aprendizaje según lo establecido en el Plan de Centro <sup>2</sup>	15%

*Tabla 2. Peso en la calificación de los criterios de evaluación. Fuente: Elaboración propia*

El alumno obtendrá una calificación positiva en cada una de las evaluaciones parciales siempre que supere cada uno de los resultados de aprendizaje asociados a la misma, es decir, al menos un 5 en cada uno de ellos.

Para obtener una calificación positiva se procederá **a una ponderación aritmética o diferenciada de los criterios de evaluación**. Si la ponderación que se realiza es heterogénea se pueden tomar como referentes a lo hora de fijar los pesos de los criterios de evaluación los siguientes aspectos:

- El número de unidades didácticas o de trabajo. que se vinculen al resultado de aprendizaje.
- Número de horas vinculadas al desarrollo del resultado de aprendizaje.
- Según la conexión con competencias y objetivos generales.
- Autonomía pedagógica, en base al contexto, la experiencia...

Ejemplo de ponderación de los resultados de aprendizaje de forma homogénea o aritmética.

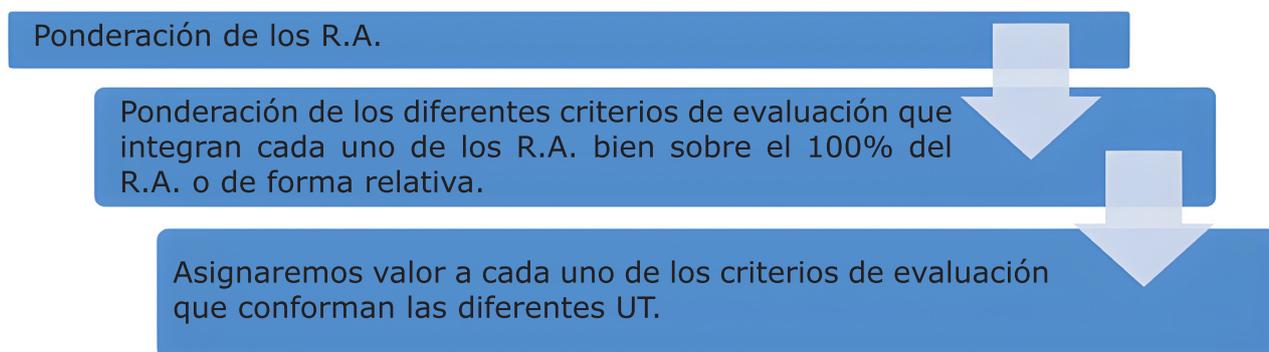
	RA 1	RA2	RA3	RA4
U.T.	1,2,3	4,5	6,7,8	9,10
%	30	20	30	20

*Tabla 3. Ponderación de R.A. Fuente: Elaboración propia*

1 El peso se establece según acuerdo de departamento.

2 Estos pueden o no existir en tu centro educativo. Sino existen la calificación se establece exclusivamente con los criterios de evaluación del módulo.

Si el alumnado superase todos los resultados de aprendizaje, la media de dicha evaluación parcial será el resultado de la media aritmética ponderada de los resultados de aprendizaje alcanzados. Los pasos para llevar a cabo la ponderación de los criterios de evaluación serían los siguientes:



*Imagen 7. Fases para obtener la calificación del alumnado a través de la evaluación criterial. Fuente: Elaboración propia*

Si el alumnado no consiguiese una **evaluación y calificación positiva, al menos un 5**, en cada uno de los resultados de aprendizaje asociados a una evaluación parcial, no podrá superar la misma, obteniendo la calificación en dicha evaluación del resultado de aprendizaje no alcanzado o de la **media aritmética ponderada de los resultados de aprendizaje no alcanzados**.

a. Se han valorado las ventajas de trabajo en equipo en situaciones de trabajo relacionadas con el perfil del Técnico en Construcciones Metálicas.	15%
b. Se han identificado los equipos de trabajo que pueden constituirse en una situación real de trabajo.	15%
c. Se han determinado las características del equipo de trabajo eficaz frente a los equipos ineficaces.	20%
d. Se ha valorado positivamente la necesaria existencia de diversidad de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo.	15%
e. Se ha reconocido la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones.	8%
f. Se han identificado los tipos de conflictos y sus fuentes.	12%
g. Se han determinado procedimientos para la resolución del conflicto.	12%
Resultado de aprendizaje 2 Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.	100%

*Tabla 4. Ponderación de criterios de evaluación. Ejemplo de ponderación de criterios de evaluación. Fuente: Elaboración propia*

Por otro lado, **la calificación de la evaluación final será el resultado de la media aritmética ponderada** de todos los resultados de aprendizaje (siempre que las calificaciones de cada uno de ellos sean de al menos un 5).

Ejemplo de vinculación de las unidades de trabajo con los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y su peso en la evaluación del R.A. y de la nota final del módulo.

Unidad de trabajo 2	C. Evaluación que forman parte de la U.T.	Valor global	Valor en U.T.
Asociado a R.A. 1.30%	C. Evaluación a.	1%	10%
	C. Evaluación b.	2%	20%
Valor global de la U.T.: 10% nota (33% relativo al R.A.1)	C. Evaluación c.	2%	20%
	C. Evaluación d.	1%	10%
	C. Evaluación e.	3%	30%
	C. Evaluación f.	1%	10%

*Tabla 5. Vinculación de las U.T. con los R.A. y su peso en la evaluación. Fuente: Elaboración propia*

De una u otra manera, en la programación deberás establecer claramente como se obtendrá la calificación de cada evaluación del alumnado en cada una de las evaluaciones parciales, así como la calificación de la evaluación final.

En caso de que un **alumno/a deba acudir al proceso de refuerzo de junio** por no haber alcanzado alguno/os de los resultados de aprendizaje del módulo y recuperase dichos resultados, la calificación final se establecerá mediante la media aritmética ponderada de las calificaciones de los resultados de aprendizaje superados durante el curso junto con el superado o superados en el proceso de refuerzo.

Por otro lado, si un **alumno/a se presenta al período de mejora**, para aumentar su calificación, y obtiene una mejor calificación en alguno de los resultados de aprendizaje que la obtenida durante el curso, la calificación final será la media aritmética ponderada de los resultados de aprendizaje de mayor calificación. En ningún caso, la realización del proceso de mejora supondrá una disminución de la calificación obtenida por la media aritmética ponderada de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones parciales superadas durante el curso.

## 4.9. Los planes de refuerzo y mejora en el proceso de evaluación

Según lo estipulado en el artículo 12 de la Orden de 29 de septiembre de 2010 sobre la evaluación de la Formación Profesional Inicial, “el alumnado de primer curso de oferta completa que tenga módulos profesionales no superados mediante evaluación parcial, o desee mejorar los resultados obtenidos, **tendrá obligación de asistir a clases y continuar con las actividades lectivas** hasta la fecha de finalización del régimen ordinario de clase que no será anterior al día 22 de junio de cada año”.

Así pues, durante este período, se deberán realizar por parte del alumnado, todas las actividades propuestas por el profesorado necesarias para conseguir la superación de las evaluaciones parciales que no hayan sido superadas.

El alumnado que deba acudir a dicho plan de refuerzo solo recuperará aquellos resultados de aprendizaje no alcanzados durante la evaluación o evaluaciones no superadas y, en concreto, únicamente aquellos criterios de evaluación no superados de cada resultado no conseguido. Tanto el plan de refuerzo como el de mejora requiere de un seguimiento individualizado del alumnado que se presente al mismo. A modo de ejemplo, para ello, se puede utilizar una ficha individualizada por cada alumno y alumna.

Plan de refuerzo	Nombre del alumno o alumna:
Departamento / Módulo profesional pendiente de evaluación positiva:	Curso:
Profesor/a responsable del seguimiento:	
Observaciones:	

Resultados de A.	Criterios de evaluación	A Reforzar	Notas parciales	Instrumentos de evaluación
RA 1	a) b) c) d) e) f)			
RA2				
RA3				

RA4				
.....				
RA X				

Tabla 6. Modelo de plan de refuerzo. Fuente: Elaboración propia

Plan de mejora	Nombre del alumno o alumna:			
Departamento / Módulo profesional:	Curso:			
Profesor/a responsable del seguimiento:				
Observaciones:				
Resultados de Aprendizaje	Criterios de evaluación	A mejorar	Notas parciales	Instrumentos de evaluación
RA 1	a) b) c) d) e) f)			
RA2 RA3				
RA4				
.....				
RA X				

Tabla 7. Modelo de plan de mejora. Fuente: Elaboración propia.

La valoración de estos aspectos ha de permitir mejor conocer las condiciones en que se está desarrollando la práctica educativa, aquellos aspectos que han favorecido el aprendizaje y aquellos otros que serían necesarios modificar y que suponen incorporar cambios en la intervención.

## 5. BILINGUALISM IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (VET)

### 5.1. The latest regulations in the Spanish context

Vocational Education and Training (VET) in Spain is increasingly gaining importance offering new opportunities to face the challenges of our present and future society. In this renewed context, the Organic Law 3/2022, of 31st March, of the Ordinance and Integration of Vocational Education and Training (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional) puts forward a flexible, capitalizable, and integrated model which, among other novelties, stresses the importance of bilingualism.

#### Important

---



The Organic Law 3/2022, of 31st March, regulates the training of foreign languages and the internationalization of the VET system. It establishes the creation of double degrees, as a result of international agreements, which will allow students to get a set degree in two different countries simultaneously.

Plurilingualism in VET and training in foreign languages for citizens already working in productive sectors are also incorporated by this Law. Moreover, the Law considers the participation in international organisms, the development of training and innovation projects between Spanish and foreign centres as well as the formation of alliances for carrying out international stays during training.

### 5.2. Bilingualism in the Andalusian context

In the case of the Autonomous Community of Andalusia, the implementation of bilingualism in VET usually takes the form of bilingual classrooms (aulas bilingües).

#### Definition

---



Bilingual classrooms consist of the transformation of certain training courses by incorporating Foreign Languages (FLs).

How are bilingual classrooms organised? On the one hand, VET teachers deliver one module associated with units of competence in a foreign language. This module is carried out in the first year and another module takes place in the second year. On the other hand, the foreign language teachers that work in the education centre teach two hours of the chosen language in the first year and two in the second year. This way, both teachers (the content and the language teacher) contribute to improving their students' communicative competence in

the FL. The initiative of “bilingual classrooms” has governmental financing for additional training activities and their certification as well as for short-term mobility stays that students and teachers can enjoy in other European countries.

## Practice

---



Read Articles 106 to 109 from Organic Law 3/2022, of 31st March. Then, think about these questions: What initiatives and/or projects are more innovative? Would you like to take part in any of them? Why? or Why not?

## 5.3. Learning languages in the European context: the CEFR

### Definition

---



The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR) is a project put forward by the Council of Europe which was first published in 2001. The CEFR does not aim at being a prescriptive document, and, as a result, it offers descriptive recommendations for generating some common ground in the language field. One of its main goals is to foster effective communication throughout Europe while valuing plurilingual and pluricultural competence. Nowadays, the CEFR is a reference tool for learning, teaching and assessing languages which is used around the world since it offers guidelines for curriculum design, methodological recommendations, transparent assessment criteria, complete descriptions of language proficiency levels (A1 to C2), among many other useful resources.

The CEFR’s **plurilingual approach** emphasises the fact that when a person expands their experience of a language and its cultural context (for example, from the language used at home to the language used in general in a given society or in higher education), the languages and cultures are not strictly separated from each other, in fact, languages interrelate and interact, and they help to build up **communicative competence**.

In addition, the CEFR considers language users as **social agents** with their own needs and interests situated in a specific environment. Thus, language learners become the protagonists in their learning process, they gain **autonomy and responsibility** in solving **tasks** while using language **meaningfully**. This is the **action-oriented approach** that the CEFR adopts, where the development of communicative competence is deeply connected to **real-life situations** outside the classroom.

The CEFR develops a new way of understanding communicative processes. This new conception is based on the development of **competences**. The CEFR distinguishes four **general competences** (namely: declarative knowledge,

skills and know-how, existential knowledge, and ability to learn) and three **communicative language competences** (linguistic competences, sociolinguistic competences and pragmatic competences)<sup>3</sup>.

With respect to the specific **communicative skills**, the CEFR distinguishes six: **receptive skills (listening and reading)**, **productive skills (speaking and writing)**, **interaction** and **mediation**.

## Example

---



We provide here some specific examples to illustrate communicative skills:

- Oral reception: listening to a podcast on VET counselling.
- Written reception: reading the instructions to start a new project.
- Oral production: giving a speech to present a new project or product.
- Written production: writing a report reflecting the strong points of a project.
- Interaction: talking with an international team of students by videoconference (oral interaction) or exchanging emails with them (written interaction).
- Mediation: translating a written manual or interpreting an oral presentation.

## Practice

---



What communicative skills should VET learners develop first in your area of expertise? And later? What skills do you think are more difficult for VET learners to develop? Do you think children have the same difficulties? Why? or why not?

## 5.4. Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English for Vocational Purposes (EVP)

### Definition

---



“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.” (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 1).

---

<sup>3</sup> See the following reference for more detailed information and examples about the CEFR’s general competences and communicative competences. Council of Europe. (2001). The user/learner’s competences. In Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (pp. 101-130). <https://rm.coe.int/1680459f97>.

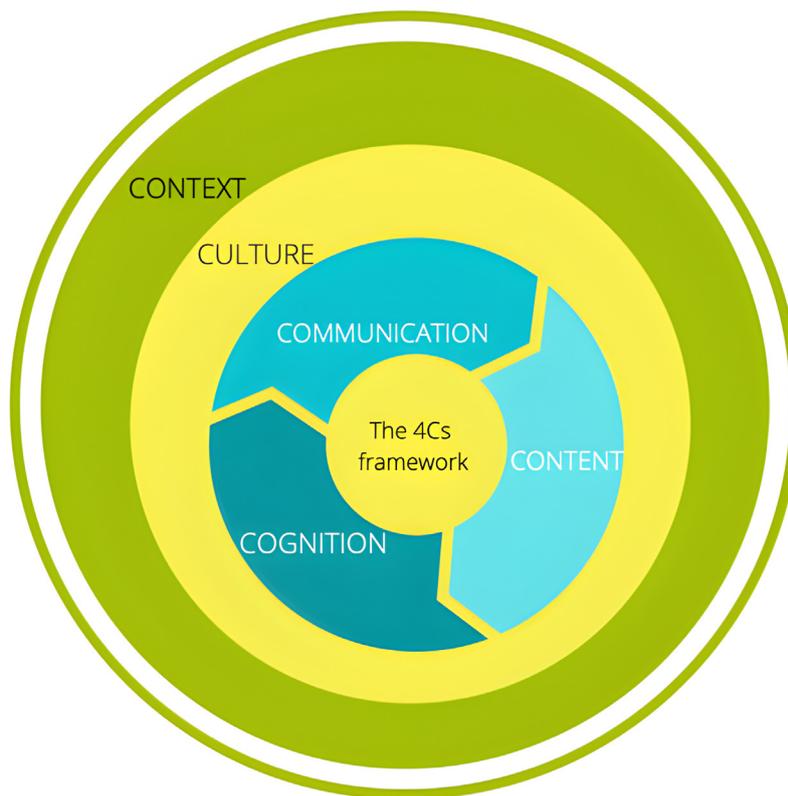
CLIL is an approach to teaching and learning that can be applied following diverse methodologies depending on the **context**. In CLIL lessons students have an **active role** in developing their **skills and knowledge** since they usually activate **higher-order thinking processes** such as researching, creative thinking and problem solving.

## Idea



Through CLIL students develop subject knowledge and improve their language competence. Moreover, one of the main benefits of CLIL is that students gain cognitive flexibility as CLIL fosters the capacity of thinking in other languages.

CLIL differs from other approaches that use an additional language for instruction in the sense that when teachers plan their lessons, they consciously integrate **the 4Cs Framework** in their **context**:



*Figure 1: The 4Cs Framework. Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 41*

We include here a brief idea of what the **4Cs** refer to:

- **Content:** progression in new knowledge, skills and understanding.

- **Communication:** interaction, progression in language using and learning.
- **Cognition:** engagement in higher order thinking and understanding, problem solving and accepting challenges and reflecting on them.
- **Culture:** 'self' and 'other' awareness, identity, citizenship, and progression towards plurilingual understanding. (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, pp.53-54).

Moreover, as regards communication, Coyle, Hood, & Marsh (2010) claim that teachers need to consider three interrelated perspectives towards language: **language of learning** (the concepts learners need to know in relation to a specific subject matter), **language for learning** (the language learners need to operate in a foreign language, for example, to work in groups or to participate in a debate) and **language through learning** (the language learners encounter while they investigate, discuss a topic, etc.).

## Example



This is an example of a CLIL mind map for VET. The unit title is precisely VET and the global objective of the unit is to develop classroom talk about VET.

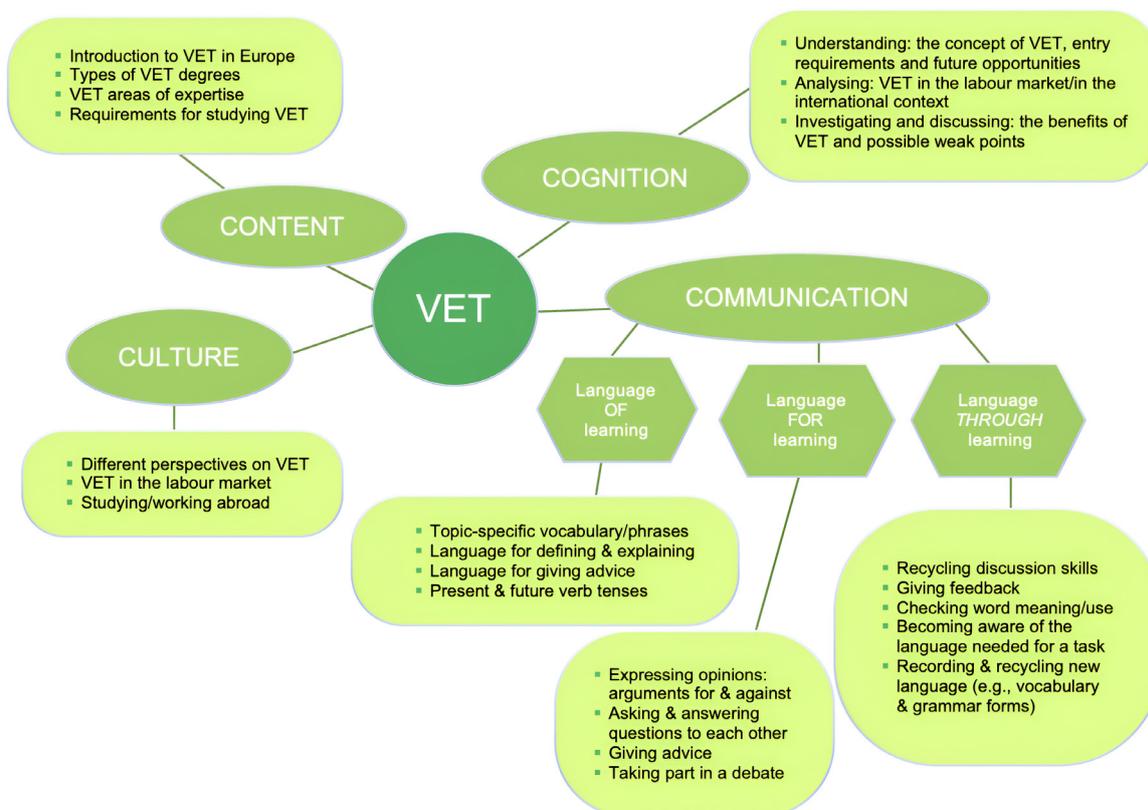


Figure 2. CLIL mind map. Adapted from Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 66

With respect to teaching **English for Vocational Purposes (EVP)**, authors like Coyle, Hood, & Marsh (2010) refer to the possibility of applying CLIL in higher education as **Specific-domain vocational CLIL**. In this CLIL model, learners learn through the CLIL language and the first language so that they develop competences to carry out specific **vocational tasks** in diverse **contexts** (e.g., customer service). In this approach, assessment is usually bilingual and focuses on the development of competences.

**English for Vocational Purposes (EVP)** under the umbrella term of **English for Specific Purposes (ESP)** is a type of instruction that is gaining growing importance in our globalised societies since its primary goal is “to help students function well in a workplace or a vocational higher education setting where English serves as a medium of communication” (Widodo, 2016, p. 278).

One of the key questions about this approach that experts try to answer is “**Should content/specialist teachers teach content or language or both?**”. As Widodo (2016) states, the tendency is that both content teachers and language teachers collaborate with each other in taking decisions as to lesson planning and material design. It is fundamental that teachers become aware of students’ specific needs in their context so as to design motivating materials accordingly.

## Definition



EVP is a programme developed in secondary and tertiary education which provides students with English competence that gives support to their vocational expertise. English as a medium of vocational communication has a dual focus, on the one hand it helps students enhance their vocational content knowledge and skills and, on the other hand, it helps students improve their specialised knowledge of the foreign language which improves the way they communicate and complete tasks in their field of expertise (Widodo, 2016).

### 5.4.1. Key factors for designing tasks and materials for CLIL

In general terms, in CLIL apart from the content and language issues, teachers should consider the **learner and teacher roles**, also **affective factors** (in particular, motivation and anxiety) and **cognitive factors** (for instance, learners’ prior knowledge).

As regards materials, it is hard to encounter resources that fit the specific teacher’s needs for their CLIL context. Consequently, in order to check if a text is suitable for their class, Coyle, Hood & Marsh (2010) suggest observing the material from different viewpoints and they suggest the following aspects:

- The **focus** of the message (is it the content you want?)
- The **clarity** of the message (is it expressed in an accessible way?)

- The **mix of textual styles** for presentation (does it have visuals, tables, diagrams, graphics as well as text which can be heard or read, including bulleted and continuous prose?)
- The level of **subject-specific specialist vocabulary** (is it the right amount and are they the right words?)
- The level of **general vocabulary** (are there complex words which are not necessary?)
- The level of **grammatical/syntactical complexity** (are the phrases and sentences too complicated and/or is the use of grammar more complex than is needed?)
- The clarity of the **thread of thinking** (is it overt? Is inference or integration needed?) (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 93)

Together with the development of the materials, teachers need to think about **how** they are going to make use of them. Coyle, Hood & Marsh (2010, p. 99) suggest the following reference questions that teachers can use for reflecting on this:

What sort of tasks motivate our learners? How much do we wish to use individual reading/writing tasks, paired tasks; group work? What should stimulate these tasks? How much do we wish to use research tasks? How much do we wish to use preparation tasks?

Considering the key factors about materials and task design, teachers should prepare their classes carefully and, especially in this CLIL context, **scaffolding** has a vital role. With the help of scaffolding techniques, learners are able to gain knowledge and skills in a safe, supportive and challenging **learning environment**.

## Definition



Scaffolding is “the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will be able to complete a similar task alone” (Gibbins, 2002, p. 10, as cited in Richards & Rodgers, 2015, p. 122).

### 5.4.2. Key factors for developing ESP materials in a vocational context

Apart from the general considerations for developing CLIL materials, Widodo (2016) explains seven key factors teachers should pay attention to when designing materials in a vocational context which, of course, should build on learners’ **prior knowledge**:

- **Authenticity.** It refers to using real texts and doing tasks typical of a given vocational context.
- **Topics/Themes.** They should be relevant to the vocational areas (both in terms of content and language).
- **Texts and contexts.** The interpretation of a text varies according to its context (the situational and the cultural contexts). Consequently, the authentic text and the task must be set in a specific social context.
- **Knowledge and language.** The development of specialised language enhances the understanding of vocational knowledge or contents.
- **Tasks or activities.** They should engage learners in using language to perform activities that reflect vocational knowledge and practice (either to negotiate meaning or to exchange information or both).
- **Representations of participants and social practices.** They are key components in any communicative act; thus, it is important that learners are aware of them (e.g., a talk between a travel agent and some future clients).
- **Pedagogical prompts.** They are scaffolds or guidance usually provided by the teacher (for instance in the form of questions, instructions, etc.) that aim at engaging learners in their learning process and guiding them to complete a task effectively.

## Example

---



We include here some examples of tasks for VET suggested by Widodo (2016).

To build vocational vocabulary. Vocabulary portfolio task: learners identify new specialised vocabulary, and they record it in a portfolio where they include information about it, such as word formation, collocations, synonyms, etc.

To build content knowledge. Extensive listening and listening journals: on a regular basis learners listen to authentic listening material in their vocational field (e.g., podcasts). Learners can also record themselves to create listening journals that summarise the material they have listened to.

## Practice

---



Choose an authentic oral or written text to work with your future VET students. Does the text meet the criteria mentioned above by Coyle, Hood & Marsh (2010)? What aspects would you have to adapt? Why? Can you adapt the text?

### 5.4.3. Considerations about assessment in CLIL

As we have mentioned, CLIL is an approach which can be developed in numerous contexts, thus, the way of assessing CLIL should be consistent and coherent with the focus adopted by the teacher. In this respect, teachers usually

ask themselves: “Do we assess content, or language, or both? Which is more important? How do we do this?” (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 114).

Here is a summary of key points to take into account with respect to assessment:

- Teachers should first set **clear learning objectives** (for example following the 4Cs framework) and then adopt a particular **assessment focus**. In any case, it is clear that teachers have to be conscious of **what** they are assessing and, especially in the CLIL context, they need to be aware that they cannot assess everything all the time.
- Teachers should apply **formal and informal assessment** instruments.
- Teachers should make sure that learners know **what** they are going to be assessed for and **how** they will be assessed. For example, teachers can provide learners with simple **checklists** so that they can make sure they have followed the teacher’s instructions correctly.
- Teachers should try to use **simple language** (for example, true or false statements) when they are assessing content.
- Teachers should assess language in a **real-life situation** or at least through a **task with a clear purpose**.
- When carrying out **oral assessment**, teachers should give learners plenty of time to express themselves in the foreign language.
- Teachers can apply **scaffolding** techniques to assess learners before they can work more independently.
- Teachers should promote **self- and peer-assessment** to foster learners’ responsibility and reflexive long-term learning. (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

## Practice

---



Think of a task for your VET students using the text you have selected before. What aspects from your students’ work are you going to assess? And how?

## In summary

---



We have given a brief overview of the legal tools of reference that regulate bilingualism and plurilingualism applied to VET in our specific context. Furthermore, we have discussed the main methodological approaches for the teaching and learning of vocational content and foreign languages together with useful considerations as to materials design and assessment.

## KEY IDEAS

- Foreign languages in the context of VET teaching and learning are gaining increasing importance especially by means of the promotion of international programmes, mobility stays and methodologies that integrate vocational contents and foreign languages.
- Content and language teachers should continue to work together so that they benefit from each other, and students get high quality education in this respect.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- ANECA (2007). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales*. Madrid.
- Angulo, J. (1999). *Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada*. En Pérez-Gómez, A., Angulo, J.F., Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.
- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, M<sup>a</sup>. T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Casanova Rodríguez, M.A. (1995). *MANUAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA*. EDITORIAL LA MURALLA.
- Casanova, 2003, Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-8621-8. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Covarrubias, G. (2000). Violencia Escolar. *Revista Electrónica Contexto Educativo*, 7. ISSN-e 1515-7458.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid
- Fernández, Angulo, Barriocanal, Callejón, Funes, Torrego, & Villaoslada (2001, p.146)
- Gadamer, H.G. (2000). *Educación es educarse*. Paidós Barcelona.
- Gairín-Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla Madrid.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 2(37), 89-107. doi.10.4067/S0718-07052011000200005.

- Gil-Pérez, D. (2001). La innovación en algunos aspectos esenciales -pero habitualmente olvidados- en el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar. Recuperado 12 de Agosto de 2016, de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/gil02c.htm>
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1993). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (372-416). Akal.Guevara Madrid.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores? Cuadernos para el diálogo*. Edicusa Madrid.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. En C. Sugure y C. Day (eds.), *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- López, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 21(1), 121-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13866
- Mariñoso, M<sup>a</sup>. C. (2005). *Tutoría de valores con preadolescentes*. CCS Madrid.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L., y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de psicología*, 28(3), 875-882. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Martínez-Salanova, E. (2002). Comunicar, ciencia y experiencia. *Aularia: Revista Digital de Educomunicación de México*, 2, 4-8. ISSN-e 2253-7937
- Mendoza, D. (2011). El liderazgo educativo. *Revista Xihmai*, 7(11), 7-20. Doi.10.37646/xihmai.v6i11.187
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), pp. 193-219. ISSN 1011-2251.
- Monarca, H., García, M<sup>a</sup>. y Martínez, A. (2012). *El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejora escolar*. Capítulo 1. Páginas 59-69 Competencias profesionales en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En: Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, O. (2012). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real: Imprenta Provincial
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). *Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza*. En Monereo, C., y Pozo, J. (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Obiols, M. y Pérez, N. (2011). *Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad*. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2015). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zeland): Ministry of Education.
- Rodríguez, S. (2000) La orientación y la función docente. La Orientación Educativa, uno de los factores determinantes de la calidad educativa de los Centros. En: E. Moreno y Gómez-Caminero, R. *La Orientación en la Enseñanza Obligatoria y Posobligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario (pp.13-55).
- Ruiz, J.M. (1994). *El espacio escolar*. *Revista Complutense de Educación*, 5(2). 93-104. Madrid: Editorial Complutense. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220093A>.
- Scriven, M. (1998). The new science of evaluation. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7, 79–86.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- Vaello-Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana Madrid.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea Madrid.
- Widodo, H. P. (2016). Teaching English for Specific purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). In W.A. Renandya & H.P. Widodo (Eds.), *English language teaching today: linking theory and practice* (pp. 277-291). Springer.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Madrid.