



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

Hostelería y Turismo



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



MAES UNIA Hostelería y Turismo. Antonio Javier Moreno Verdejo, María del Mar Venegas Medina (Eds.).
Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2024. ISBN 978-84-7993-401-9 / 978-84-7993-389-0 (OC) Enlace: <http://hdl.handle.net/10334/8065>
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

publicaciones.unia.es

© Universidad Internacional de Andalucía, 2023

© Las/os autoras/es, 2023

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

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

ISBN Hostelería y Turismo: 978-84-7993-401-9



5 **Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad de Hostelería y Turismo**



MÓDULO ESPECÍFICO DE HOSTELERÍA Y TURISMO

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

Docente/s:

**Carmen Fernández Polvillo
Inmaculada García Maroto
Verónica Paula Recchioni
Francisco José Tamarit Duarte
Noemí Zambrana Domínguez**



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



ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo y planificación docente.
 - 1.1. La planificación y programación docente.
 - 1.2. Fases en el proceso de creación de una programación didáctica.
 - 1.2.1. Fase 1: Contextualización (evaluación inicial, análisis previo o diagnóstico).
 - 1.2.2. Fase 2: Diseño y elaboración de la programación. Elementos.
 - 1.2.3. Fase 3: Aplicación y evaluación.
2. Metodología y recursos didácticos.
 - 2.1. Introducción a la metodología.
 - 2.2. Principios metodológicos.
 - 2.3. Estrategias metodológicas o didácticas:
 - 2.3.1. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y sus variantes (ABR y ABp).
 - 2.3.2. El Aprendizaje Basado en Juegos.
 - 2.3.3. El Aprendizaje de Servicios (ApS).
 - 2.3.4. *Flipped classroom* (o clase invertida) y el trabajo cooperativo.
 - 2.4. Actividades de enseñanza- aprendizaje.
 - 2.5. Recursos didácticos.
 - 2.5.1. Recursos tradicionales.
 - 2.5.2. Recursos digitales: TIC, TAC, TEP.
 - 2.5.3. Recursos humanos.
 - 2.6. Organización.
 - 2.6.1. Organización del tiempo.
 - 2.6.2. Organización del alumnado y del espacio.
 - 2.7. Procesos, métodos y valores en la didáctica.
3. La gestión del aula y las competencias profesionales.
 - 3.1. La gestión del aula.
 - 3.1.1. El clima de clase.
 - 3.1.2. La comunicación interpersonal en el aula.
 - 3.1.3. La gestión de conflictos: el plan de convivencia.

- 3.1.4. La motivación.
- 3.1.5. Las emociones.
- 3.1.6. La metodología.
- 3.1.7. Las normas y la disciplina.
- 3.1.8. Las conductas disruptivas.
- 3.2 Competencias profesionales del profesorado.
 - 3.2.1. Competencia de planificación y organización.
 - 3.2.2. Competencia comunicativa.
 - 3.2.3. Trabajo en equipo.
 - 3.2.4. Relaciones interpersonales y resolución de conflictos.
 - 3.2.5. Competencia digital docente.
 - 3.2.6. Innovación e investigación.
 - 3.2.7. Emprendimiento.
 - 3.2.8. Liderazgo.
- 4. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 4.1. Introducción a la evaluación.
 - 4.2. Evaluación del proceso de aprendizaje.
 - 4.2.1. Evaluar vs calificar.
 - 4.2.2. Tipos y formas de evaluación.
 - 4.2.3. Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
 - 4.2.4. Instrumentos y criterios de calificación.
 - 4.2.5. Mecanismos de recuperación.
 - 4.3. Evaluación del proceso de enseñanza.
- 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

Para la formación integral del docente de la especialidad de Hostelería y Turismo, es fundamental conocer los distintos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de esta asignatura es crucial cuando se trata de entender que nuestras acciones, nuestras palabras y nuestras decisiones soportará la base de la sociedad futura, compuesta por personas críticas y autosuficientes además de competentes profesionalmente.

Es nuestro deber darle al alumnado una enseñanza de calidad, en la que se sientan partícipes del sistema y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Que cada día vengan al centro con ilusión e implicación y que constituyan los cimientos de una sociedad más empática, más justa y consciente.

A lo largo de esta asignatura comprobaremos cómo se puede contribuir a ello como futuros y futuras docentes y se entenderá, cómo podemos hacer de la enseñanza una disciplina que nos apasione y que cada día nos haga entrar al aula vistiéndonos con nuestra mejor sonrisa.

Dejaos introducir en este maravilloso mundo del proceso del aprendizaje y de la enseñanza descubriendo a través del currículo, la planificación docente, la metodología, la gestión del aula, la evaluación y el bilingüismo, qué profesional queréis ser, diseñando vuestro propio proceso y creando vuestra propia personalidad docente, de la mano de cinco personas que amamos nuestra profesión y sentir el orgullo de ser docentes.

Bienvenidos a Aprendizaje y Enseñanza en Hostelería y Turismo.

Carmen, Inma, Vero, Fran y Noemi.

OBJETIVOS

- Conocer que se entiende por planificar y programar en el contexto de la labor docente en formación profesional.
- Conocer los pasos que se deben seguir para la elaboración de una adecuada programación didáctica.
- Identificar cada uno de los elementos que forman parte de la programación didáctica.
- Distinguir los distintos elementos que integran la metodología.
- Discriminar las estrategias metodológicas y actividades que más se adapten a la realidad educativa.
- Conocer y distinguir recursos y herramientas didácticas.
- Organizar los distintos elementos que juegan papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la labor docente.
- Entender qué es la gestión del aula, qué elementos están presentes en la misma y cómo se pueden trabajar.
- Identificar y conocer las competencias profesionales del profesorado.
- Conocer las principales diferencias entre evaluar y calificar.
- Identificar los distintos tipos, formas de evaluación y su aplicación en el aula.
- Distinguir los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Determinar los criterios de calificación asociados a los criterios de evaluación.
- Identificar los aspectos más importantes a evaluar en el proceso de enseñanza.
- Conocer cómo se enmarca el bilingüismo en la normativa actual de Formación Profesional y cómo se pueden llevar adelante propuestas bilingües que integren la enseñanza de idiomas y la de contenidos específicos del área de especialidad.

CONTENIDOS

1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. EL CURRÍCULO Y PLANIFICACIÓN DOCENTE

1.1. La planificación y programación docente

La planificación educativa resulta imprescindible para el profesorado, por un lado, para ajustarse a lo que la normativa indica al respecto y, por otro, para contextualizar la labor docente en un entorno concreto (Lozano, 2018).

Desde un punto de vista educativo, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, es ineludible hablar de planificación y programación, términos estrechamente relacionados y que, aunque lo parece, no significan exactamente lo mismo.

El término **planificar** hace referencia al proceso de establecer metas y escoger la mejor manera de alcanzarlas, cuando ese plan se concreta en actividades (y/u operaciones), definiéndose además el dónde, cuándo y cómo se va a realizar, entonces la planificación se transforma en programación.

Así, en el ámbito educativo, **programar** es el

proceso mediante el cual podemos dar unidad o estructurar la labor educativa (o formativa) a través de un conjunto de operaciones que el formador, de manera individual o en equipo, lleva a cabo para organizar, disponer, ejecutar, regular y evaluar una actividad didáctica, situada en un determinado contexto formativo (Lozano, 2018, p. 17).

Ha de entenderse además que, la programación no sólo es una distribución de contenidos y actividades, deber ser un instrumento útil para el profesorado al objeto de que está pueda actuar como guía en el proceso de construcción del conocimiento y del desarrollo personal y profesional del alumnado. Por ello, el proceso de creación de una programación docente tiene un carácter dinámico, cambiante y flexible, estando abierto a una revisión permanente para adecuar las prácticas educativas al contexto.

En este sentido, la programación, como instrumento de planificación de la actividad en el aula, es necesario que tenga las siguientes **características generales**:

- *Adecuación* a un determinado contexto, como es el entorno social y cultural del centro, las características del alumnado, e incluso a la experiencia previa del profesorado.

- *Concreción*. La programación será útil en la medida que concrete el plan de actuación que se va a llevar en el aula.
- *Flexibilidad*. Debe ser un plan de actuación abierto, con unas hipótesis de trabajo que pueden ser revisadas, parcial o en su conjunto, cuando se detecten problemas o situaciones no previstas que supongan introducir cambios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica tener preparados instrumentos de evaluación y actuaciones alternativas.
- *Viabilidad*. Es necesario que la programación sea viable, es decir, que se ajuste a los tiempos estimados, que se cuenten con los recursos y espacios necesarios, y que se adapte o esté al alcance de todo el alumnado. En esto juega un papel fundamental la experiencia y la permanente revisión de la práctica docente, que es lo que permite asegurar una programación realista.

Por otro lado, si la programación es vista como un proceso, en éste se pueden diferenciar una serie de fases, que se repiten de forma cíclica: (I) fase de contextualización, (II) fase de diseño y elaboración de la programación, y (III) fase de aplicación y evaluación. A continuación, se detallará que implica cada una de ellas.

1.2. Fases en el proceso de creación de una programación didáctica

1.2.1. Fase 1: Contextualización (evaluación inicial, análisis previo o diagnóstico)

Lo primero que ha de tenerse en cuenta cuando se inicia el proceso de diseño de una programación, es el contexto normativo, ya que éste establece la ordenación de los estudios y las correspondientes concreciones curriculares.

En segundo lugar, y no menos importante, debe hacerse un análisis del contexto en el que se va a desarrollar la labor docente (entorno, centro y alumnado).

a) Análisis de la normativa. Características generales y concreción curricular en la Formación Profesional

a.1) Ordenación de los estudios, características generales

La Formación Profesional (en adelante FP) está regulada en nuestro país por diferentes referentes normativos, los cuales dan forma al currículo de las distintas titulaciones y ciclos formativos, unos son de ámbito nacional y otros de ámbito autonómico. A través de Reales Decretos se definen los correspondientes títulos y sus enseñanzas mínimas a nivel nacional, los cuales se concretan a ni-

vel de Comunidad Autónoma a través de Decretos u Órdenes. Así, en términos generales los referentes normativos a tener en cuenta son:

- Constitución española.
- Leyes generales de educación estatal y autonómica (si la hubiera), prestando especial atención al articulado dentro de ella que refiere a la FP.
- Leyes generales de FP (estatal y, en su caso, adaptación autonómica).
- Real Decreto en el que se establece el título y se fijan sus enseñanzas mínimas (normativa estatal).
- Decreto u Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título (normativa autonómica).
- Otras leyes que regulen aspectos concretos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo la evaluación, la atención a la diversidad, entre otras.

La normativa actual¹ de ordenación de los estudios de FP (en adelante, normativa de FP), destaca que estos estudios tienen como función el desarrollo personal y profesional de la persona, la mejora continuada de su cualificación y aprendizaje a lo largo de la vida, y la garantía de satisfacción de las necesidades formativas del sistema productivo y del empleo. Y organiza las enseñanzas de FP en dos tipos de formación:

- Primer tipo: la formación para el empleo en el ámbito laboral.²
Este tipo de formación se fundamenta en dos posibilidades de cualificación, una de ellas es a través de la adquisición de competencias a través de actividades formativas, formación no reglada, y el otro es mediante Procedimientos de Evaluación y Acreditación de Competencias (PEAC), a través de la acreditación de la experiencia profesional.
- Segundo tipo: la FP reglada o del sistema educativo.
 - La FP del sistema educativo, está formado por los títulos impartidos en centros oficiales, los cuales se encuentran clasificados en tres tipos:
 - Módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial (grado básico, FP Básica). Título Profesional Básico.
 - Ciclos formativos de grado medio.
 - Ciclos formativos de grado superior.De forma adicional, la normativa contempla los cursos de especialización dentro de este tipo de formación. Estos cursos tienen como objeto

1 RD 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo; y Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

2 RD 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

completar las competencias de quienes ya disponen de un título de formación profesional y facilitar el aprendizaje para toda la vida. El Real Decreto en el que se regule cada curso de especialización se indicará el título de FP (Técnico o Técnico Superior) que se debe poseer para poder realizarlo.

En la figura 1.1. se recoge un esquema sobre la configuración de las enseñanzas de la FP del sistema educativo, y de forma simplificada los requisitos de acceso y opciones de continuidad de los estudios tras la realización de dichos estudios.

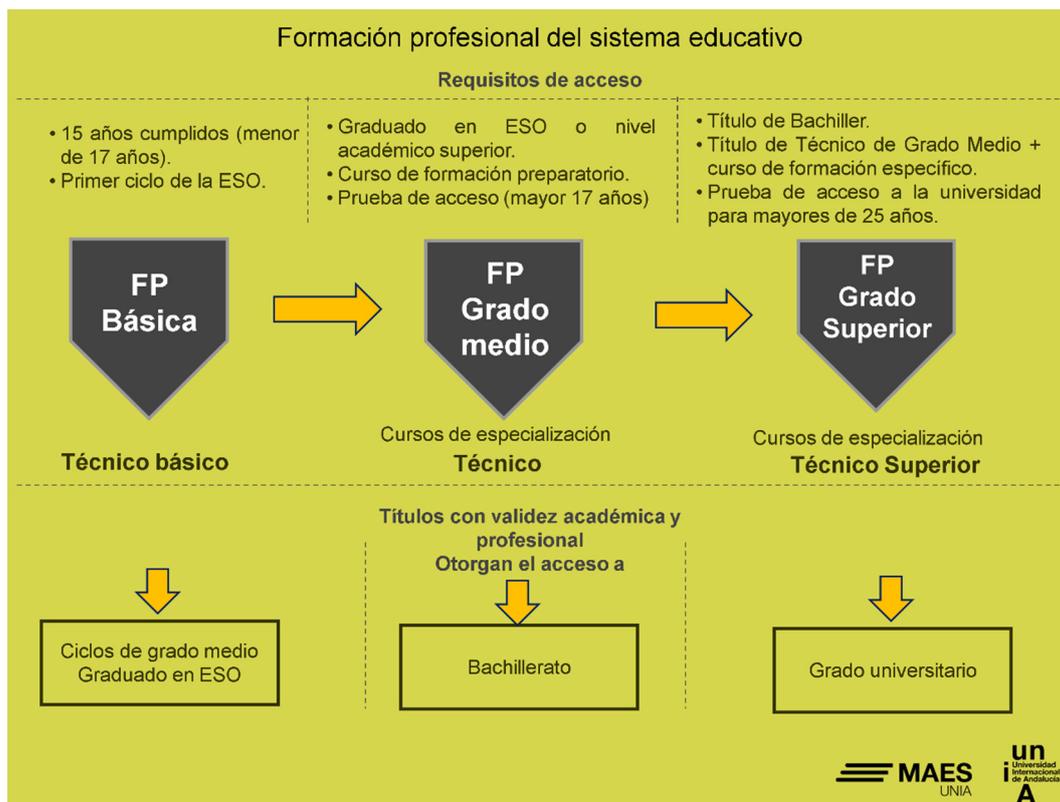


Figura 1.1. La formación profesional reglada o del sistema educativo. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, además de lo comentado, la normativa de FP indica que los títulos de Técnico y Técnico Superior estarán agrupados por familias profesionales tal como se recogen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.³ Concretamente para la familia de Hostelería y Turismo, en ámbito de la comunidad autónoma andaluza se pueden encontrar los siguientes títulos indicados en la tabla 1.1.

³ RD 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre.

Si bien también se pueden encontrar clasificados por familias profesionales los títulos de formación profesional básica en los que se encuentran los títulos de Profesional Básico y Técnico Básico en: Cocina y Restauración; en Alojamiento y Lavandería; y/o en Actividades de Panadería y Pastelería.

Títulos de formación profesional – hostelería y turismo	
Ciclos de Grado Medio	Técnico en Servicios en Restauración Técnico en Cocina y Gastronomía
Ciclos de Grado Superior	Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos Técnico Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas Técnico Superior en Dirección de Cocina Técnico Superior en Dirección de Servicios en Restauración

Tabla 1.1. Familia de Hostelería y Turismo. Oferta formativa para la Comunidad Autónoma de Andalucía. Fuente: Elaboración propia.

Importante



Para diseñar las programaciones didácticas han de tenerse en cuenta tanto la normativa estatal como la autonómica, así como la del centro, ya que estas son complementarias.

a.2) Documentos de planificación del centro

La normativa actual reconoce que los centros, conforme a los requisitos y parámetros mínimos establecidos en ella (enseñanzas mínimas en la normativa estatal y autonómica), disponen de autonomía para la formulación, elaboración y aprobación de documentos orientados a la planificación educativa que sirvan para desarrollar su labor docente. En este sentido, resulta imprescindible conocer que la programación didáctica es el resultado de la concreción curricular que se hace a nivel de centro de la normativa citada.

Así, los centros⁴ de educación secundaria y FP concretarán su modelo de funcionamiento en el proyecto educativo (que incluye el plan de convivencia), el reglamento de organización y funcionamiento y en el proyecto de gestión, que son los documentos que constituyen el Plan de Centro, que tendrá carácter plurianual y vinculará a toda la comunidad educativa (se podrá modificar y actualizar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación contemplados en la propia normativa). A continuación, se describe de forma muy resumida cada uno de estos documentos.

- El proyecto educativo constituye la seña de identidad del centro, en este se recoge y expresa no solo aspectos curriculares, también se recoge mención sobre la educación que se desea, por lo que deberá contemplar los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, siempre tomando como referencia lo que aparece en las correspondientes leyes educativas acerca de la orientación de cada etapa educativa.

Este documento es importante para el diseño de la programación didáctica, ya que debe contemplar, entre otros aspectos, la coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal de las materias o módulos de educación en valores y otras enseñanzas; la forma de atención a la diversidad del alumnado; el plan de actuación y acción tutorial; el plan de convivencia; el plan de formación del profesorado; así como los criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de las enseñanzas.

- El reglamento de organización y funcionamiento recoge las normas organizativas y funcionales orientadas a facilitar la consecución de un clima adecuado para que el centro alcance los objetivos que se ha planteado.
- El proyecto de gestión debe recoger la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos. Entre otros aspectos contemplará: los criterios para la elaboración del presupuesto anual; los criterios para la sustitución del profesorado; medidas para la conservación y renovación de las instalaciones y del equipamiento escolar.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) señala en su artículo 125 que:

Los Centros Educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

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

Atendiendo a lo que dice la normativa, tomando como referencia el Plan de Centro, y de los documentos que lo integran de manera especial el proyecto docente, los centros educativos deben elaborar, a principios de cada curso, una programación general anual que formará parte de dicho Plan.

Así, teniendo en cuenta lo que se acaba de comentar, los documentos de planificación del centro serían los que aparecen recogidos en la figura 1.2.

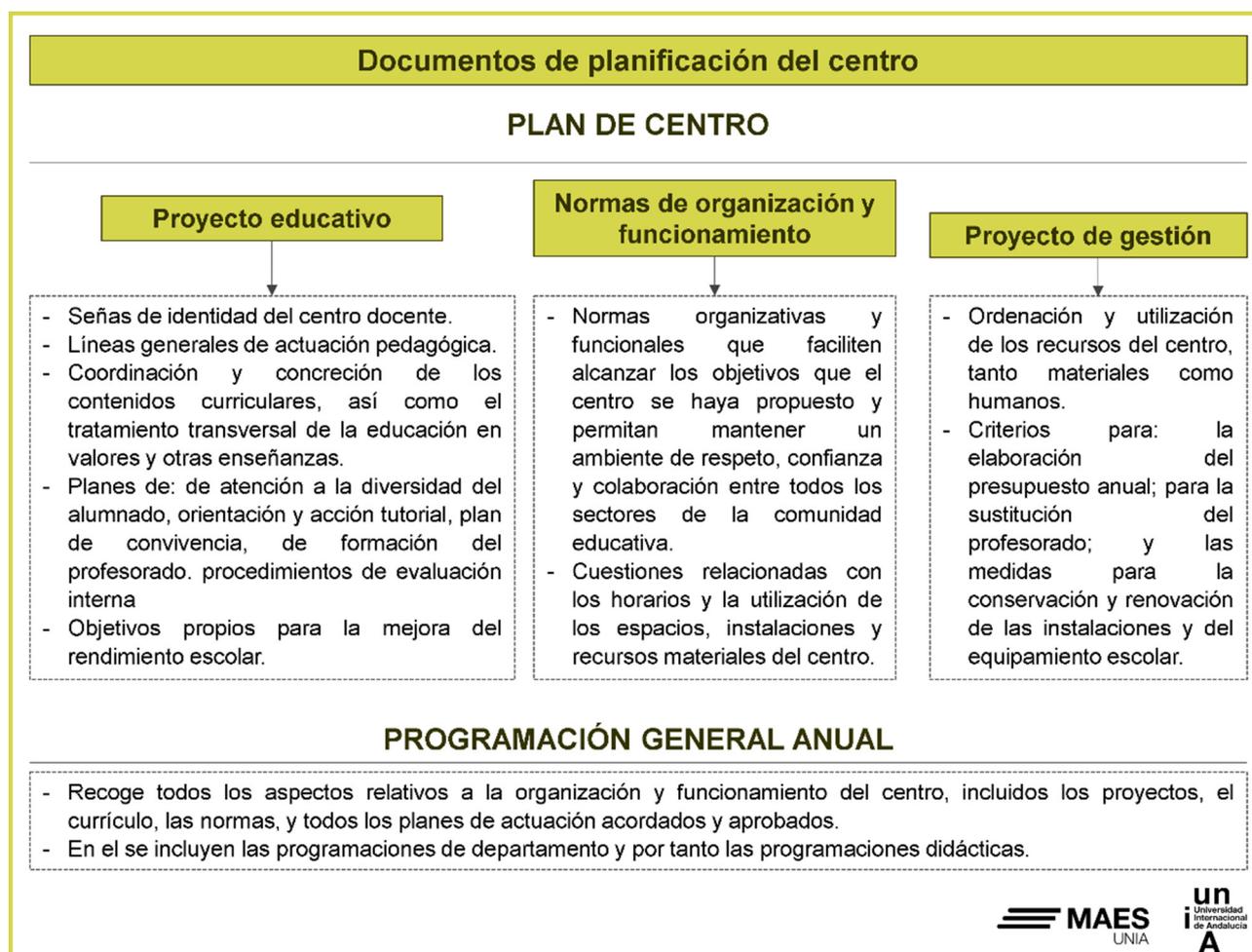


Figura 1.2. Documentos de centro. Elementos a tener en cuenta para programar. Fuente: Elaboración propia.

a.3) Las programaciones didácticas y la concreción curricular

Las programaciones didácticas en FP son instrumentos que permiten la planificación, desarrollo y evaluación de cada uno de los módulos que integran una titulación. Corresponde a cada departamento responsable de cada ciclo formativo la elaboración de las programaciones de cada módulo, y son el conjunto de programaciones didácticas de todos los módulos del título las que conforman la programación del departamento.

La programación didáctica del departamento debe ser el resultado de la cooperación y el trabajo en equipo dentro del departamento. Si son los profesores y profesoras responsables de cada módulo los que se encarguen de programar, deben hacerlo de manera más o menos coordinada.

Sin embargo, la programación didáctica de aula sí corresponde a cada docente, pues en esta programación se concreta cada unidad de trabajo a un grupo determinado. Se trata en definitiva del conjunto de acciones de planificación y desarrollo mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales a propuestas concretas, referidas al grupo específico (teniendo en cuenta la diversidad del alumnado) para un ciclo o curso determinado.

La programación didáctica de aula está compuesta por la programación de todas y cada una de las unidades de trabajo que corresponden al módulo, para cada una ellas ha de programarse los objetivos y competencias básicas, contenidos, metodologías y evaluación, las adaptaciones curriculares y medidas de atención a la diversidad.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de comentar, en términos de currículo, se pueden establecer tres niveles de concreción curricular: (I) Diseño curricular base; (II) Proyecto educativo de Centro y Programación del Departamento; (III) Programación de Aula. De manera adicional se puede establecer y cuarto nivel de concreción curricular (véase figura 1.3.), el elaborado atendiendo a las medidas de atención a la diversidad y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).



Figura 1.3. Niveles de concreción curricular. Fuente: Elaboración propia.

b) Análisis del contexto (entorno, centro, grupo de estudiantes)

La normativa de FP indica que las administraciones educativas tendrán en cuenta, al establecer el currículo de las enseñanzas, la realidad socioeconómica del territorio de su competencia, las perspectivas de desarrollo económico y social, las expectativas y características del alumnado (teniendo en cuenta los requisitos de aquellas personas que presenten alguna necesidad) y tendrán en cuenta las posibilidades formativas del entorno, especialmente en el módulo profesional de formación en centros de trabajo.

Por ello, es conveniente hacer un análisis del entorno, del centro en el que se va a trabajar y el alumnado al que se va a dirigir, pues estos tres elementos condicionan claramente la programación. A continuación, se describe la importancia de cada uno de ellos:

b.1) El entorno en el que se va a desarrollar la actividad docente

Cuando se habla de **entorno** se hace referencia al medio laboral, social, natural y urbano en el que se encuentra el centro educativo en el que se va a impartir la docencia.

Se trata de conocer aspectos relacionados con la localidad en la que se encuentra el centro como, por ejemplo, situación geográfica, aspectos medioambientales, tradiciones culturales, pues cada localidad tiene sus propias particularidades. Así como aspectos de carácter socioeconómicos referidos a la población de la zona (edad media, porcentaje de personas procedentes de otros países, lenguas en contacto, nivel económico y cultural...).

Este análisis es interesante y adecuado para identificar las demandas profesionales del sector empresarial de la zona, y dirigir de esta forma la labor docente ofreciendo garantías de acceso al mundo laboral al alumnado. También puede resultar de utilidad para conocer las distintas instituciones públicas y privadas pertenecientes al sector y establecidas en la zona con las que sería interesante establecer conexiones y colaboraciones.

Se trata de buscar la manera de sacar la programación del aula, de abrirla al entorno enriqueciéndola a través de colaboraciones y de que también se abran las puertas del aula a la comunidad, haciéndola más atractiva, útil y funcional, tanto para el alumnado como para la comunidad y el entorno (Lozano, 2018, p. 37).

b.2) El centro educativo

Sin duda, otro de los aspectos fundamentales que debe ser tenido en cuenta para el adecuado diseño de la programación está referido al análisis de las principales características del centro educativo. Características como: tipo de centro; personas del equipo directivo, estructura y organización, infraestructuras, y otras características como por ejemplo si se trata de un centro urbano o rural,

que tamaño tiene, cuál es su oferta formativa completa, cuantas líneas tiene por nivel, si es bilingüe o plurilingüe.

También es interesante conocer si el centro suele adherirse a programas o proyectos asociados al fomento de las TIC, la cultura emprendedora o el fomento de determinados valores como la igualdad de género o la ecuación ambiental y sostenibilidad.

Por otro lado, de forma complementaria, pero no menos importante, es conveniente analizar las instalaciones del centro, por ejemplo, el número de aulas, tamaño, estado, equipamiento y accesibilidad de éstas. Pues, no contar con las instalaciones previstas puede ser un factor limitante en el desarrollo de la programación.

b.3) El alumnado

En este caso ha de tenerse en cuenta toda aquella información que permita describir las particularidades del alumnado, que ayudará a conocer mejor las características del grupo clase, y si existen en el grupo personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Entre las características diferenciadoras más comunes entre el alumnado de FP podemos encontrar:

- Diferencias personales: edad, género, situación personal y familiar, y diferencias socioculturales.
- Diferencias en cuanto a la procedencia. En los grupos se pueden encontrar personas de distintas localidades.
- Diferentes motivaciones e intereses personales respecto a los estudios.
- Distintas formas de acceso. Que provocan la existencia de disparidad de niveles y diferencias en torno a los conocimientos previos entre el alumnado.
- Alumnado repetidor y/o que requieren una atención especial.

En resumen



“Es necesario tener presente que la contextualización no debe entenderse como un proceso de análisis inerte previo, sino como un condicionante potencial de la programación, de acuerdo con el cual se tomarán importantes decisiones conducentes a las adaptaciones y a las modificaciones pertinentes del currículo prescrito para que la labor docente sea eficaz y eficiente, y se ajuste, de verdad, a nuestro alumnado” (Lozano, 2018, p. 43).

1.2.2. Fase 2: Diseño y elaboración de la programación. Elementos

Como se ha comentado con anterioridad, la programación didáctica parte de un proceso de contextualización inicial, ya que ésta debe elaborarse a partir de la normativa vigente, las características del alumnado, del centro y del entorno, y por supuesto en función de las características y el enfoque educativo del módulo para el que se está realizando.

Pero, además, para que el diseño y elaboración de la programación se realice adecuadamente es importante conocer los elementos que integran el currículo.

La 2ª fase en la elaboración de la programación se corresponde con el diseño y elaboración de ésta. Para ello, una vez realizada la contextualización inicial, resulta imprescindible conocer cuáles son los elementos que integran el currículo en FP, que como se puede observar en la tabla 1.2., se corresponden a los referentes fundamentales que van a guiar la labor docente, y que permiten dar respuestas a las preguntas que cualquier docente debe hacerse a la hora de planificar su actuación.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	
¿Para qué enseñar?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos generales, los cuales se concretan para cada módulo en una serie de resultados de aprendizaje. 2. Competencias profesionales, personales y sociales.
¿Qué enseñar?	<ol style="list-style-type: none"> 3. Contenidos y elementos transversales.
¿Cómo y cuándo enseñar?	<ol style="list-style-type: none"> 4. Orientaciones metodológicas.
¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo?	<ol style="list-style-type: none"> 5. Criterios de evaluación.

Tabla 1.2. Elementos de currículo. Referentes que guían la labor docente. Fuente: Elaboración propia.

Aunque es normal que los elementos del currículo sean descritos de forma independiente, no se puede olvidar que estos están relacionados entre sí, y que la programación didáctica ha de entenderse como un todo y no como la suma de partes inconexas. En la programación didáctica se hará una descripción de cada uno de ellos, demostrando su coherencia y su relación de interdependencia, y por supuesto, adaptándolos al contexto.

A continuación, se van a tratar cada uno de los elementos que integran el currículo y por tanto el desarrollo curricular de la programación. Pero antes de definir cada uno de ellos es conveniente hacer una breve consideración.

Con anterioridad, cuando se han definido los niveles curriculares, se ha comentado que existen dos tipos de programaciones, la programación a nivel de departamento que será la que defina la programación del módulo, y la progra-

mación de aula. Por ello, a medida que se vayan definiendo cada uno de los elementos de la programación didáctica del módulo, si resulta de utilidad se mencionará cómo ese elemento es reflejado en la programación de aula.

a) 1^{er} elemento: Objetivos generales asociados al módulo profesional

Los **objetivos generales** se refieren a las capacidades que se esperan que el alumnado haya desarrollado al final del ciclo formativo, por lo que son el punto de referencia final (y global para el título).

Aquellos objetivos generales (todos o parte), que el módulo contribuye a que el alumnado desarrolle, son los que se detallarán en la programación didáctica.

En cualquier caso, estos objetivos han de tomarse como metas a largo plazo que deberá alcanzar el alumnado una vez finalizados sus estudios. A nivel de módulo, están definidos de forma específica los **resultados de aprendizaje**, que son las verdaderas metas, son los objetivos específicos del módulo, y son enunciados acerca de lo que se espera que cualquier discente sea capaz de hacer, comprender y/o capaz de demostrar una vez finalizado dicho módulo.

Los objetivos generales y los resultados de aprendizaje aparecen recogidos en la normativa (estatal y autonómica) correspondiente a ciclo formativo. Si bien, en algunos casos los objetivos definidos a nivel estatal pueden haber sido susceptibles de pequeñas modificaciones para ajustarlos a la realidad sociolaboral de la propia comunidad autónoma.

Los resultados de aprendizaje aparecerán relacionados, aunque no directamente con los diferentes bloques de contenidos marcados en el currículo, a los que pueden corresponder una o varias unidades didácticas (o unidades de trabajo).

Debe tenerse en cuenta que la normativa no especifica el número de unidades de trabajo asociadas a la consecución de los resultados de aprendizaje, por lo que los contenidos pueden ser clasificados por bloques y estos bloques corresponderse con una o varias unidades de trabajo, e incluso una unidad de trabajo podría trabajar varios resultados de aprendizaje. Los bloques de contenido y las unidades didácticas deben estar recogidas en el diseño curricular a nivel de centro.

Conociendo los resultados de aprendizaje y las unidades de trabajo asociadas, se puede llegar a un nivel aún mayor de concreción definiendo los **objetivos didácticos** de aprendizaje. Son los objetivos que cada docente fijará para cada una de las unidades de trabajo en su programación de aula para un grupo-clase, y los que orientarán la selección de contenidos y de las actividades.

b) 2^o elemento: Competencias profesionales, personales y sociales

La FP está configurada como un modelo de formación por competencias, de tal manera que su principal objetivo es el formar a las personas en un conjunto

de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para realizar actividades de trabajo con los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo.

Desde una perspectiva curricular las **competencias** pueden ser definidas como:

Conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que el alumnado puede y debe alcanzar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que resultan imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento personal, social y laboral, así como la adecuación a las necesidades del contexto laboral (Lozano, 2018, p.51).

Las competencias se configuran como principal referente en los otros cuatro elementos del currículo, es decir, para los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación, pues la definición de dichos elementos debe hacerse teniendo en cuenta que deben estar dirigidos a que el alumnado consiga el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencias incluidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales referidas al ciclo formativo que estén cursando.

De ahí que el perfil profesional queda determinado, entre otros aspectos, por sus competencias profesionales, personales y sociales. Según la normativa actual las competencias se definen de la siguiente forma:

- Generales: describen las funciones profesionales más significativas del título.
- Profesionales, personales y sociales: describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencias, entendida esta en términos de autonomía y responsabilidad, y que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social.

La competencia general se encuentra en el Real Decreto que fija las enseñanzas mínimas del título, nunca se define a nivel autonómico, por lo que es común a nivel nacional.

En la normativa estatal aparecen recogidas las competencias profesionales, personales y sociales para el ciclo formativo (a nivel global). En la normativa autonómica, dichas competencias aparecen como parte de la descripción de cada uno de los módulos, concretamente se pueden encontrar, de las competencias definidas a nivel de ciclo formativo, a cuáles contribuye a alcanzar la formación adquirida en el módulo en cuestión, y estas últimas son las que aparecerán recogidas en la programación didáctica del módulo.

c) 3er elemento: Contenidos y elementos transversales

c.1) Contenidos básicos

Los contenidos son un elemento esencial en toda programación didáctica. Indican lo que se va a enseñar y lo que se espera que el alumnado aprenda, por tanto, son el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la FP, el alumnado deberá adquirir las capacidades contenidas en los objetivos y adquirir las competencias profesionales, personales y sociales a través de ellos, por lo que los contenidos deben ser un referente para elegir la metodología y para plantear las actividades a realizar en el aula.

Actualmente los contenidos básicos del currículo deben quedar descritos de forma integrada, en términos de procedimientos, conceptos y actitudes, y se agruparán en bloques relacionados directamente con los resultados de aprendizaje.

Por ello, es normal encontrar referencias en la literatura a que los contenidos se trabajan en una múltiple dimensión:

- Conceptos (saber): conocer y/o aprender.
- Procedimientos, habilidades y destrezas (saber hacer): analizar, razonar, etc.
- Actitudes (saber ser): saber comportarse, es decir, adoptar ante el contenido cierta actitud y/o habituarse a tener un particular comportamiento.

Esta multidimensión,

no quiere decir que existan unos contenidos conceptuales, otros procedimentales y otros actitudinales. Tampoco que se tenga que escribir cada contenido tres veces (una como concepto, otra como procedimiento y otra como actitud), sino más bien que cada contenido, en mayor o menor medida y según las posibilidades propias que cada uno ofrezca, deberá abordarse íntegramente desde estas tres dimensiones (Lozano, 2018, p. 67).

Respecto a la programación didáctica, para organizar los contenidos, ha de tenerse en cuenta lo siguiente:

1. Los contenidos básicos correspondientes al módulo aparecen recogidos en el currículo del mismo, es decir, aparecen en el Real Decreto que regula sus enseñanzas mínimas y se completan en la normativa autonómica que lo desarrolla.

Estos contenidos están organizados por bloques, que su vez se corresponden con los resultados de aprendizaje. Algo que ayuda en la asociación de unidades de trabajo a resultados de aprendizaje.

2. Teniendo en cuenta los contenidos generales, se pueden establecer las diferentes unidades de trabajo. Este agrupamiento se suele hacer a nivel de departamento, de tal manera que son comunes a todos los profesores que imparten clases en ese módulo.

Así, un bloque de contenidos puede dar lugar a varias unidades de trabajo, ya que se podrían diferenciar varias temáticas en relación con los contenidos de dicho bloque. Es más, estos contenidos generales se pueden ampliar, por ejemplo, con la intención de acercar al alumnado a la realidad que les rodea (localidad, comarca, comunidad autónoma, por ejemplo).

c.2) Contenidos de carácter transversal

En FP al igual que en cualquiera de las otras enseñanzas regladas, resulta necesario incluir en el currículo una serie de contenidos de carácter transversal, es decir, que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales, para cumplir con los principios básicos en los que se inspira el Sistema Educativo Español (se pueden consultar en la LOE, artículo 1)

En línea con lo definido en la LOE, concretamente en el ámbito de la comunidad andaluza (Ley de Educación de Andalucía, LEA), se plantean como contenidos de carácter transversal, la educación en valores, el uso de las TIC, la cultura andaluza. Estos aparecen descritos en la figura 1.4.

Además de los elementos transversales citados, como indica Lozano (2018), también pueden considerarse como tales: la educación emocional, el desarrollo creativo, la animación y fomento de la lectura, la cultura y espíritu emprendedor, y la educación en relación con la prevención de riesgos laborales.

En este sentido, tomando como referencia los currículos de los ciclos formativos de grado superior, la cultura y espíritu emprendedor, así como la educación para la salud y prevención de riesgos laborales, son contenidos trabajados en módulos específicos dentro de cada título, sin embargo, es interesante trabajar estos contenidos desde todos los módulos. Por ejemplo, respecto a primero a través de aspectos como el desarrollo de la visión empresarial, la iniciativa emprendedora, o el autoempleo; en relación con el segundo, a través de la utilización adecuada del material, la seguridad en el trabajo y la actuación frente accidentes.

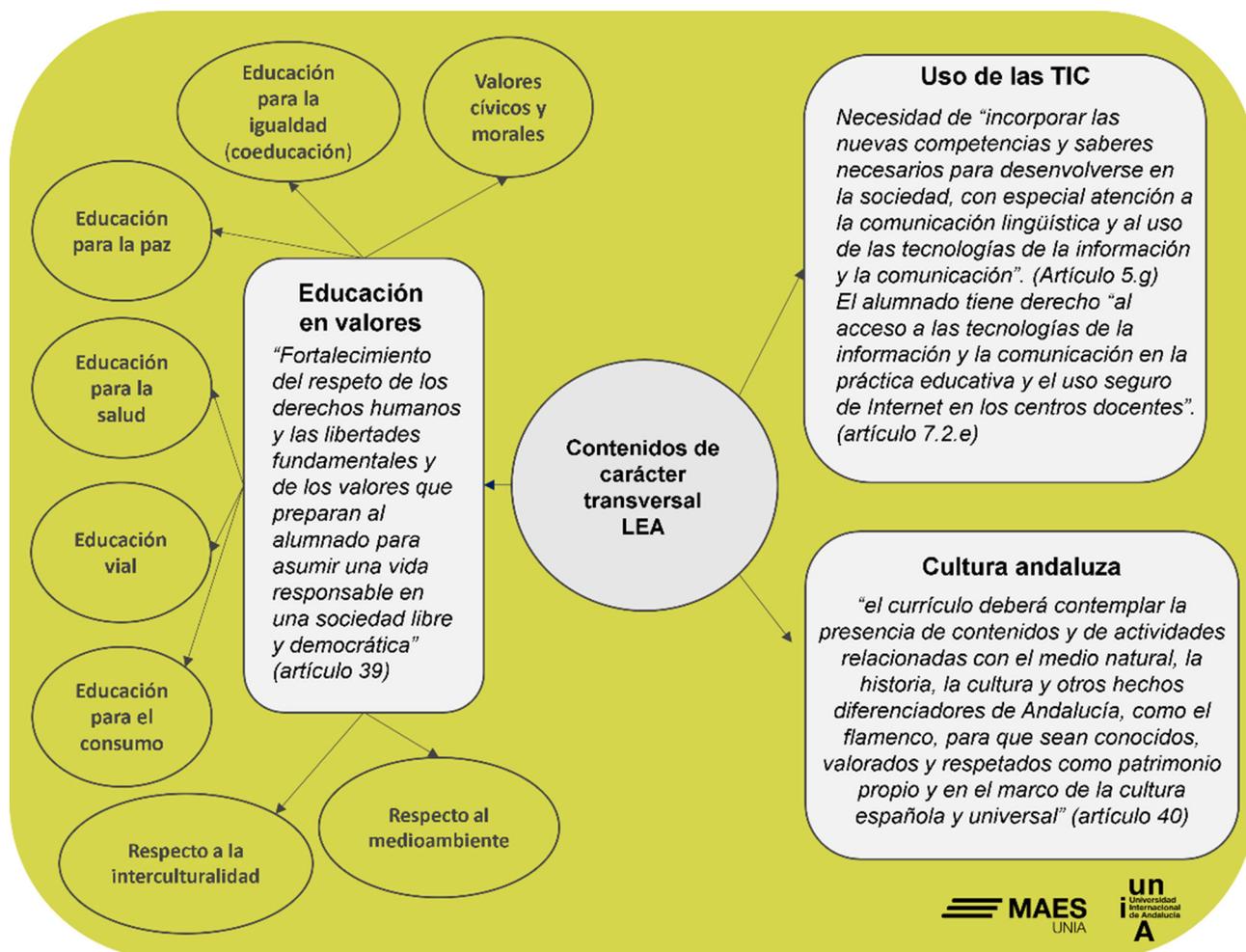


Figura 1.4. Contenidos de carácter transversal según la Ley de Educación de Andalucía. Fuente: Elaboración propia.

d) 4º elemento: Orientaciones metodológicas

Una vez representado el currículo en la programación didáctica, el siguiente paso es definir cuál es la metodología y líneas organizativas que van a orientar la labor docente. Es decir, los elementos en torno a los que se estructura la organización metodológica en la programación, por ejemplo:

- Principios metodológicos.
- Estrategias metodológicas.
- Actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos didácticos.
- Organización: de espacios, del tiempo, del alumnado.

Todos estos elementos serán tratados en el punto 2.

El método didáctico, tipo de actividad, recursos materiales, aspectos organizativos, e incluso la relación con otros módulos, son aspectos que se detallan para cada unidad de trabajo cuando se realiza la programación de aula.

e) 5º elemento: Criterios de evaluación

La evaluación es, sin duda, una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permitirá al profesorado comprobar en qué medida el alumnado ha adquirido los conocimientos y competencias requeridos.

En el punto 4 se abordarán todos los elementos asociados a la evaluación en FP, teniendo en cuenta que dicho proceso tiene una doble vertiente: 1ª Evaluación del proceso de aprendizaje (criterios de evaluación, técnicas, instrumentos y actividades específicas para la evaluación, criterios de calificación, periodos de recuperación); y la 2ª Evaluación del proceso de enseñanza.

1.2.3. Fase 3: Aplicación y evaluación

Una vez elaborada la programación es necesaria ponerla en marcha, teniendo siempre en cuenta lo planificado. Eso no quiere decir que, a lo largo del curso académico, no se tengan que tomar decisiones al objeto de solventar los imprevistos o dificultades que se vayan produciendo.

Como se comentó en el primer punto de esta unidad didáctica una de las principales características que debe tener la programación es la flexibilidad, debe tratarse de un plan abierto. Estas modificaciones orientadas a hacer frente a problemas o imprevistos tendrán un efecto directo en la programación de aula, la cual se irá desarrollando en paralelo a la labor docente.

Para detectar estos posibles inconvenientes, durante la puesta en práctica se deberá ir comprobando que programado se está ejecutando conforme a lo planificado, para ello es conveniente llevar a cabo una evaluación durante el proceso y no pensar que esa evaluación solo debe realizarse al final.

Los resultados de esta evaluación continua deberán ir orientados a aportar información para realizar los ajustes o adaptaciones necesarias para adaptar las acciones diseñadas al contexto.

Por tanto, la evaluación es un elemento esencial en el proceso de enseñanza, no solo por su orientación hacia la evaluación del alumnado, sino también por su utilidad, si esta es utilizada como una forma de obtener información para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, por su utilidad como elemento para valorar la labor docente. En este sentido, se pueden establecer indicadores de calidad para la práctica docente referidos a: la programación, referidos a la metodología de trabajo, a la evaluación, o referidos al propio docente.

En el punto 4 se tratarán con más detalle qué elementos ha de tenerse en cuenta, y cómo realizar una adecuada evaluación de la práctica docente.

2. METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

2.1. Introducción a la metodología

En esta Unidad Didáctica 2 vamos a estudiar uno de los términos del que más se ha oído hablar y se hablará en educación, **la metodología**. Y es que es un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que configura gran parte de nuestra personalidad docente.

Definición



Metodología según la RAE: “Conjunto de métodos que siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”.

La metodología da respuesta al **cómo enseñar** y al **cómo aprenderá** nuestro alumnado. Es decir, es el conjunto de normas y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, y en el centro educativo. Esta implica la **integración** y **combinación** de diferentes ítems como son: las estrategias metodológicas o didácticas, los recursos didácticos, los tipos de actividades y la organización del tiempo, del espacio y del alumnado. Todo ello impregnado por unos principios metodológicos y unos valores educativos, y encaminado a facilitar el desarrollo del proceso de E-A. Por ello, es importante entender que los distintos elementos que la conforman deben cumplir el **principio de sinergia instrumental**, pues todos ellos inciden sobre los otros. Se llevará a cabo una selección de cada elemento de una forma personalizada, atendiendo a las características, circunstancias, contexto, y en su caso, necesidades específicas de apoyo educativo de cada alumno-a y del propio centro.

Ejemplo



No se debe plantear una estrategia metodológica que requiera el uso de un recurso digital, si no disponemos de ordenadores o Internet. Tampoco deberíamos plantear una actividad muy extensa si no disponemos del número de sesiones acorde para su realización.

En este sentido, la metodología, debe ser **activa**, **flexible** y **participativa**, implicando al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentándose la reflexión crítica, creatividad, la cooperación, la responsabilidad, la motivación

hacia el aprendizaje y la participación en todas las actividades, tanto escolares como complementarias.

En resumen

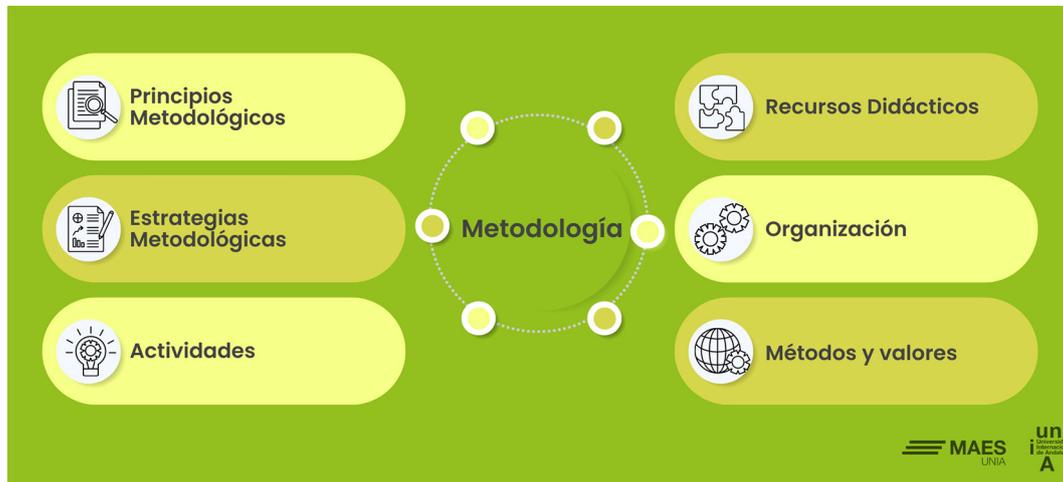


Figura 2.1. Elementos integrantes de la metodología. Fuente: Elaboración propia.

Legislación



El artículo 27 de la Constitución Española establece "libertad de cátedra para los docentes españoles".

Sabías que...



César Bona, considerado el Ken Robinson español, en su libro *La Nueva Escuela* (2015) confirma no tener una metodología fija, sino que la decide a principios de curso en función de su alumnado, el entorno y el centro.

2.2. Principios metodológicos

La práctica docente, y con ella el proceso de E-A, se basa en una serie de principios metodológicos, recogidos de diferentes autores tales como Ausubel, Piaget, Bruner, Vigostky o Feurstein que son:

- **Aprendizaje significativo:** consiste en partir de los conocimientos previos para relacionar los nuevos contenidos con los que el alumnado posee

en su estructura cognitiva. Esto se verá reflejado en los diferentes tipos de actividades que utilizaremos como comentaremos más adelante.

- **Actividad mental y conflicto cognitivo:** el aprendizaje es un proceso dinámico, social y personal que el alumnado construye en interacción con las personas y la cultura en la que vive.
- **Socialización:** conlleva crear un ambiente y un marco de relaciones que favorezca la interacción con sus iguales y con adultos.
- **Individualización:** atender a las características, necesidades, intereses y ritmo de aprendizaje de nuestro alumnado.
- **Motivación/interés:** se tratará de alcanzar eligiendo situaciones que provoquen su interés y mantengan su atención, bien porque respondan a inquietudes e intereses o por su significado lúdico y creativo.
- **Creatividad:** atender a favorecer el desarrollo del pensamiento divergente, proponiendo situaciones en la que el alumnado tenga que poner su acento personal.
- **Aprendizaje funcional:** aplicación del aprendizaje escolar en la vida cotidiana, asegurándose que el alumnado sabe lo que hace y por qué lo hace.
- **Interdisciplinariedad:** trabajar los contenidos del módulo, interrelacionados con los demás del ciclo formativo.

Sabías que...



María Montessori, John Dewey, Paulo Freire, Ken Robinson, Henry Giroux, Alejandro Piscitelli, Eduard Punset o Jose A. Marina, presentan un enfoque más modernista de la educación. Os animamos a que ampliéis la información.

2.3 Estrategias metodológicas o didácticas

El uso del término estrategia metodológica o didáctica hace referencia a la elección por parte del docente de ese "*camino*" que se seguirá durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuya consecuencia directa, será el logro de los objetivos didácticos por parte del alumnado.

Es imprescindible distinguir aquí que, tras décadas de uso de estrategias más **tradicionales** donde el docente era protagonista y transmitía de una información que el alumnado debía memorizar y reproducir, es el **enfoque modernista** por el que se está apostando cada vez mas entre los y las docentes. En esta unidad nos centraremos en dicho enfoque, por la importancia que tiene en la educación del siglo XXI al permitir un **rol protagonista** del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Importante



En las estrategias didácticas modernas, el alumnado adquiere un papel activo donde es el o la protagonista de su propio proceso de aprendizaje y donde el o la docente juega un rol de guía, orientador y dinamizador de dicho proceso.

Así pues, las estrategias que vamos a ver en esta unidad son el Aprendizaje Basado en Proyectos (y sus variantes, como el aprendizaje basado retos o problemas); el Aprendizaje Basado en Juegos; el Aprendizaje Servicio; la Clase Invertida (*flipped classroom*) y el Trabajo Cooperativo. Por supuesto, estas no son las únicas estrategias didácticas que existen, ni existirán. Por ello, os animamos a que investiguéis otras y ampliéis vuestra información siempre.

Sabías que...



Ken Robinson (*Escuelas Creativas*, 2015) apunta a un eterno debate entre las estrategias tradicionales y las progresistas. El propio autor incide en que “el arte de enseñar radica precisamente, en equilibrar ambos tipos de enfoques”.

2.3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Qué es el ABP

El ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) es una **estrategia metodológica activa**, fundamentada en el constructivismo, que se desarrolla bajo la premisa de “aprender haciendo”. Tiene como finalidad principal alcanzar un **aprendizaje significativo** a través de la implementación de proyectos multidisciplinares que deben partir de los intereses y conocimientos del alumnado y que, a su vez, tienen relación con los contenidos curriculares de la etapa educativa donde se desarrolla.

El ABP es un método didáctico abierto y flexible en el que el alumnado vive una **experiencia de aprendizaje** conectada con su realidad más cercana y que, además, le permite actuar sobre ella.

A través de este modelo de enseñanza, el estudiantado aprende de manera autónoma y cooperativa, jugando un **papel activo** durante todo el proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesorado actúa como **mentor, guía y facilitador** del aprendizaje.

Durante la elaboración del proyecto a desarrollar a través de este método, el alumnado deberá llevar a cabo un **proceso de investigación** que le permita dar respuesta a las actividades y tareas propuestas en cada fase (resolución de

problemas, retos o preguntas) y que culmina con la presentación y difusión de un **producto final**.

Definición



“Aprender —desde la óptica del ABP— es la respuesta lógica a la necesidad de interrogarse y actuar que tenemos las personas frente a una realidad compleja pero estimulante. En definitiva; vivir la aventura del aprendizaje” (Vergara, 2021, p. 26).

Por qué el ABP

Dada la complejidad del contexto educativo en el que nos encontramos actualmente, cada vez son más los docentes que apuestan por un enfoque por proyectos en sus aulas.

Algunas de las **razones** que justifican la implementación del ABP en el aula de Formación Profesional (ver figura 2.2.) son:

- **El alumnado pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.** El modelo de enseñanza ABP parte de los conocimientos previos e intereses del alumnado, y atiende a sus necesidades de aprendizaje. Durante el desarrollo de este método, el estudiantado se involucra y se compromete con el proyecto, se convierte en agente activo que investiga, crea y toma sus propias decisiones.
- **Promueve el desarrollo de competencias.** Durante la práctica de esta metodología, el estudiantado puede desarrollar una serie de capacidades que le va a permitir responder a los nuevos desafíos del siglo XXI. Se destacan principalmente habilidades como: la toma de decisiones, la comunicación, la organización y uso de la información, la investigación, aprender a aprender, la creatividad, el trabajo en equipo, la proactividad y el liderazgo.
- **Actúa sobre la realidad del alumnado.** Para que el alumnado que vive esta experiencia adquiera dichas capacidades, los proyectos deben conectar con su realidad más cercana. Deben desarrollarse en un contexto en el que se reconozcan y deben hacerles sentir que todo aquello que están aprendiendo les está siendo útil, lo aprenden para algo.
- **El currículo se integra en la experiencia de aprendizaje.** Una de las características de este método de aprendizaje es que conecta los contenidos curriculares con las necesidades, gustos e intereses del alumnado. En este sentido, es el personal docente quien conoce qué contenidos son los más importantes para tratar y desarrollar en el proyecto.

- **Permite una socialización más rica.** El ABP suele incluir otras metodologías como el aprendizaje cooperativo o la gamificación en el que el alumnado interacciona con sus iguales. Además, el desarrollo del proyecto puede trascender más allá del aula pudiendo hacer partícipes, por un lado, a las familias del estudiantado o a agentes externos (profesionales del sector, personal docente del centro, otros grupos de estudiantes) y, por otro lado, participando activamente en actividades dirigidas a la comunidad.
- **Atiende a la diversidad y es inclusivo.** El ABP se adapta a los distintos ritmos de aprendizaje y capacidades del alumnado, juntos construyen el aprendizaje de forma colaborativa. Dado el papel de facilitador y guía del personal docente, éste podrá personalizar la enseñanza y atender de forma más individualizada al estudiantado con más dificultades.
- **Posibilita el uso flexible de espacios y tiempo.** Para el desarrollo del ABP debemos ofrecer diversidad de espacios y tiempos flexibles. Esta metodología nos invita a utilizar espacios de todo tipo, salir del aula y del propio centro educativo, manejar el tiempo de forma distinta a lo que estamos acostumbrados y todo con el fin de favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo competencial de nuestro alumnado.
- **La evaluación está al servicio del aprendizaje.** En el ABP la evaluación se percibe como una oportunidad para que el alumnado aplique sus conocimientos, reconozca sus saberes y aprenda a identificar sus debilidades y fortalezas. La evaluación se convierte en un poderoso instrumento que ayuda al estudiantado a reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje que ha protagonizado. (Vergara, 2021)



Figura 2.2. Elementos que justifican el uso del método ABP. Fuente: Elaboración propia.

El ABP paso a paso

Para implementar el método del Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula, es necesario diseñar una **propuesta concreta de proyecto** que permita atravesar todas las fases necesarias para que este modelo de enseñanza sea efectivo.

En su libro *Un aula, un proyecto*, Juan José Vergara describe el proceso de desarrollo del ABP minuto a minuto. A partir del mismo, se resumen los **15 pasos** a llevar a cabo en el **diseño e implementación del proceso de ABP**:

1. **Decidir el tema sobre el que va a tratar el proyecto.** Es necesario que este tema conecte con el mundo real del alumnado, que parta de sus intereses, aunque sea el profesorado el que juegue un papel de orientador y guía.
2. **Valorar la potencia educativa del proyecto.** El personal docente debe identificar los objetivos educativos que pretende con el proyecto, luego decidir los contenidos curriculares que va a desarrollar a través del mismo, y por último, determinar cómo lo va a evaluar. En definitiva, identificar cómo integrar el currículo en el proyecto, siempre teniendo en cuenta su utilidad (para qué sirve) y la idoneidad del momento en el que se llevará a cabo.

3. **Reflexionar sobre los objetivos de plantear el proyecto.** El ABP trata de alcanzar determinados objetivos de aprendizaje que la enseñanza tradicional no podría alcanzar. Se trata de que el alumnado aprenda desde el compromiso con su realidad y desarrolle ciertas habilidades y competencias necesarias para afrontar su contexto actual.
4. **Evaluar si es posible emprender el proyecto.** Tener en cuenta si desarrollar el ABP es adecuado en el contexto del centro, definir qué fortalezas y debilidades tiene y si es el mejor momento para emprenderlo.
5. **Analizar la implicación del profesorado en el proyecto.** Los expertos en el aula son el profesorado, son quienes conocen la valía del proyecto, cómo ha de organizarlo y qué nivel de intensidad debe poner en el mismo.
6. **Diseñar el detonante, el punto de partida del proyecto.** Este momento del proyecto representa el minuto uno para el alumnado y tiene como objetivo situarlos fuera de su zona de confort. Debe presentarse como un desafío, tal y como señala el autor, debe invitar a emprender un viaje: la aventura de aprendizaje.
7. **Empoderar al alumnado.** Es normal que algunas veces los proyectos sean rechazados por el estudiantado ya que con el detonante se ha puesto de manifiesto la inestabilidad de su zona de confort. Para animarlos a que emprendan la aventura, es necesario la ayuda del profesorado, sus mentores. Necesitan del compromiso y confianza de su guía para que el proyecto que van a iniciar llegue a buen fin.
8. **Partir del conocimiento del alumnado.** Para diseñar una buena experiencia de aprendizaje sería conveniente realizar las siguientes preguntas al estudiantado tras el detonante: ¿qué saben sobre el tema? y ¿qué quieren o qué necesitan saber? En definitiva, diseñar de forma abierta y flexible el proyecto que van a desarrollar partiendo de sus conocimientos previos y sus intereses.
9. **Organizar el proceso de aprendizaje.** En este punto es necesario determinar las fases en las que se puede organizar el proyecto, qué agrupamientos son los más recomendables y cómo se va a plantear la rutina de evaluación durante el proceso de aprendizaje.
10. **Provocar la experiencia educativa.** Ahora es el momento en el que el alumnado debe realizar aquellas acciones que consideren convenientes para afrontar el desafío. El profesorado ahora solo acompaña a su alumnado durante el proceso, les apoya y les ayuda, pero son ellos los que deben emprender las acciones.
11. **Guiar su trabajo para que vivan el aprendizaje.** El profesorado, como líder del proyecto, será quien dirija las tareas concretas a realizar por el alumnado teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y el desarrollo de competencias que se pretenden adquirir. A lo largo del proyecto, el estudiantado habrá cooperado, investigado, tomado decisiones, realizado un prototipo, etc., todo ello colaborando con sus iguales.

12. **Diseñar el producto final.** Un elemento que caracteriza el ABP es que el proceso termina con un producto final. Éste puede ser planificado al comienzo del proyecto (describiendo los resultados de aprendizaje esperados), u otra fórmula puede ser ir desarrollando progresivamente el proyecto y al final que sea el estudiantado los que resuelvan el desafío planteado.
13. **Comprometer al alumnado con la realidad que habita.** Sería una gran oportunidad que las acciones finales de los proyectos no solo inviten al alumnado a comprender el mundo que les rodea, sino que también puedan intervenir sobre ella. El ABP puede convertirse en un modelo que comprometa al estudiantado con su comunidad y la pueda mejorar.
14. **Definir la rutina de evaluación.** Se plantea que para que la evaluación durante la experiencia de aprendizaje sea efectiva, se debe atender a tres aspectos: la rutina diaria, conceder al alumnado espacios para la reflexión al final de cada día (un buen instrumento sería el portafolio de aprendizaje); la rutina de fin de fase, al finalizar cada etapa del proyecto que el estudiantado puede exponer su trabajo; y la calificación, se puede acreditar el aprendizaje teniendo en cuenta los contenidos curriculares que se tratan en el proyecto.
15. **Narrar el aprendizaje.** Para que el aprendizaje sea auténtico en el ABP, el profesorado debe ser capaz (a través de la narración del proyecto) que el alumnado viva y experimente la aventura sumergida en una historia real, que le invite a emprender acciones.

Otros enfoques similares: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABp) y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR)

Además del Aprendizaje basado en proyectos, existen otras estrategias metodológicas que comparten objetivos y características comunes en su desarrollo en el aula; éstos son el Aprendizaje basado en problemas (ABp) y el Aprendizaje basado en retos (ABR).

Los principales **aspectos comunes** de estas tres metodologías activas son:

- Tienen como objetivo el desarrollo competencial del alumnado.
- El estudiante se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje se lleva a cabo teniendo en cuenta la realidad más cercana al alumnado.
- Son modelos de enseñanza flexibles y multidisciplinares.
- El estudiantado aprende en relación con otros, desarrollando su autonomía y su autoestima.

Por su parte, las **principales diferencias** entre estos tres métodos quedan representadas en la siguiente tabla 2.1.:

	Aprendizaje Basado en Proyectos	Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Basado en Retos
Enfoque	El alumnado se enfrenta a situaciones de la vida real para la cual se requiere una solución.	El alumnado aprende a través de la búsqueda de soluciones a problemas abiertos, relevantes y generalmente ficticios.	El alumnado se enfrenta a una situación problemática relacionada con su entorno para la cual se demanda una solución real.
Proceso	Se parte de una pregunta o desafío a partir del cual el alumnado investiga, planifica y genera productos para su aprendizaje.	Se plantea un problema que el alumnado deberá analizar, comprender, plantear acciones y elaborar conjuntamente una solución.	Se parte de un reto al que el alumnado deberá enfrentarse, planteando propuestas de solución cuyos resultados serán evaluados y compartidos.
Producto final	Se requiere que el alumnado difunda y presente un producto final, que han ido construyendo durante las fases del proyecto.	El elemento fundamental es la búsqueda de soluciones a un problema, sin la creación de un producto tangible. Se centra más en los procesos de aprendizaje.	El producto final es la solución a la situación o reto real planteado que debe producir un impacto en la comunidad.

Tabla 2.1. Cuadro comparativo ABP, ABp y ABR. Fuente: Elaboración propia.

2.3.2 El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

Qué es el ABJ

El ABJ es una estrategia metodológica activa donde el alumnado construye su conocimiento a través del **juego**.

Siguiendo al autor Manuel Sánchez Montero, y su libro "En clase sí se juega" (2021), el juego es un **lenguaje universal** de aprendizaje y un **derecho** a nivel de la educación y de la salud. Y es que, el juego introducido en el aula puede ser la herramienta definitiva para cambiar el sistema educativo en nuestro país. Cada vez son más los y las docentes que usan el juego como estrategia para **dinamizar, despertar interés y captar la atención** de sus estudiantes. Formaciones, libros, publicaciones, investigaciones, conectan directamente el aprendizaje a través del juego (o de una forma lúdica) con un **mayor grado de aprendizaje cognitivo**. Es importante entender que el término anglosajón *serious games* hace referencia a esos *juegos serios* que se usan con un carácter más bien de entrenamiento, que lúdico. Por eso en el diseño del ABJ, debemos

encontrar ese punto de equilibrio entre el aspecto serio y formal de los *serious games* (carácter formativo) y el aspecto lúdico del juego libre (carácter motivador y dinamizador). En definitiva, un bien diseñado ABJ nos genera un valor añadido a nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, como muestra la figura 2.3.



Figura 2.3. Beneficios del ABJ. Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo de nuevo al autor, el aprendizaje basado en juegos, si bien puede adaptarse a cualquier situación en el aula, lo más completo es diseñar un **ABP** donde **el proyecto sea el propio juego**. Es decir, el juego como **detonante, vehículo y producto final**. Bien porque se utilicen juegos ya existentes a lo largo de todo el proceso, que nos permite trabajar diferentes elementos curriculares y habilidades sociales. O bien, porque el propio alumnado elabore su propio juego integrando todos estos elementos.

Los pasos a seguir, por tanto, serán muy similares a los que hemos estudiado en el ABP si bien es verdad, que al tratarse de un juego deben quedar especialmente claras las reglas de este. Además, el ABJ comparte con el ABP todos los elementos que justifican su uso como **estrategia metodológica activa**.

Sea como sea que se implemente, siempre debe de tener implícito un aprendizaje y cómo tal, debe ayudar a alcanzar unos objetivos didácticos.

Viendo la figura 2.4., se puede diferenciar aquí el término Gamificación, confundido a menudo con el ABJ. Este término fue acuñado por primera vez en 2002 por el programador de juegos para PC Nick Pelling y a partir de 2010, empezó a ser vinculado al ámbito educativo como sistema de recompensas virtuales (R. Santiago y J. Bergman, 2015). Gamificar en el aula consiste en aplicar **elementos del juego en situaciones de aprendizaje** para dinamizar el proceso, pero **sin llegar a jugar**. Para entenderlas mejor es ideal compararlas.



Figura 2.4. Cuadro comparativo ABJ y Gamificación. Fuente: Elaboración propia.

2.3.3. El Aprendizaje Servicio (ApS)

Ahora que hemos estudiado el ABP y el ABJ, y que sabemos en qué consisten, vamos a estudiar el ApS. Sin duda, esta estrategia metodológica bien podría incluirse dentro del ABP como una de sus variantes pues la forma de diseñarlo, implementarlo e incluso evaluarlo, es muy parecida. La decisión de estudiarlo por separado es por su gran **matiz ético**, que bien merece la pena diferenciar.

Siguiendo a Roser Batlle en su libro *El Aprendizaje-Servicio: el contagio de una revolución pedagógica necesaria* (2013), esta metodología se define como **el aprender a través de hacer un servicio a la comunidad** (pag.16).

Y es que tal y como apunta la autora, la mayor preocupación por nuestro sistema educativo se basa, fundamentalmente, en la obsolescencia de métodos, instrumentos o procedimientos. Si bien es cierto que esto es absolutamente necesario, no da respuesta al para qué debe servir la educación. Aquí entra en juego el ApS pues no deja de ser aprendizaje basado en proyectos donde, a través de realizar un servicio para la comunidad, trabajaremos las competencias pro-

fesionales. Es decir, a la vez que el alumnado aprende, estamos creando la base de una sociedad formada por ciudadanos competentes capaces de transformar el mundo y hacerlo mejor. **Crece en competencias al tiempo que se crece en valores.** Y es que, tal y como afirma María Acaso en su libro *rEDUvolución (2015)*, las **prácticas bulímicas** a las que sometemos a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (básicamente la preparación para exámenes), rara vez dan respuesta a la pregunta de **para qué debería servir la educación en un país.**

Uno de los países donde se empezó a desarrollar el ApS fue Argentina. Unidos por situaciones de crisis, la ciudadanía, la educación y las organizaciones comenzaron a aunar esfuerzos donde la motivación y la confianza de que podían crear un mundo mejor, se daban cita a través de esta metodología tan valiosa.

La idea es sencilla: piensa un proyecto en el que el producto final sea realizar un servicio a la comunidad, localidad, organización u ONG cercana al centro y donde haga falta ayuda. Puedes centrarte en distintos aspectos como puedan ser el **Medio Ambiente** (uso eficiente de recursos y gestión de residuos; cuidado de animales; reforestación, limpieza del bosque o de las playas...); la **Sociedad** (nuestros y nuestras mayores, niños y niñas en hospitales, personas en riesgo de exclusión social y minorías étnicas); incluso propias de nuestra especialidad **Hostelería y Turismo** (alimentación sostenible, cuidado de nuestro patrimonio, promoción de nuestro folklora e idiosincrasia, lucha contra la *turismofobia*, etc). Como ves, el repertorio es tan amplio como ayuda se necesite.

Los pasos para crear un ApS son los mismos que hemos estudiado en el ABP recuerda que la única diferencia es que se dé como finalidad, un servicio a la comunidad y se contribuya con ello, a un mundo mejor.

Los valores del ApS se están poniendo en práctica a través de planes y programas de los centros de nuestra Comunidad Autónoma, como son los programas ALDEA o FORMA JOVEN a nivel de tutorías. También es muy habitual trabajar desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía en secundaria, pero, ¿y si lo introdujéramos en la formación profesional? Simplemente pensemos en algo que podamos aportar y revisemos el material curricular de nuestro módulo profesional, ¿es posible vincular uno o varios resultados de aprendizaje con un producto final que ayude en la comunidad local? Si la respuesta es sí, ya tenemos la idea principal para comenzar. Son muchos los proyectos que se pueden realizar desde los distintos módulos profesionales que impartimos. El ApS aporta una serie de beneficios en el aprendizaje activo de los estudiantes que se deben añadir a los ya mencionados en el ABP, propios de este tipo de estrategias activas. Estos beneficios añadidos son la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás; el recuperar el sentido social de la educación; aprender aspectos cognitivos con actitudinales y morales; fomentar el voluntariado; impulsar cultura emprendedora y mejorar la percepción social de los y las adolescentes.

2.3.4. La Clase Invertida (*flipped classroom*) y el Trabajo Cooperativo

Lo primero que debemos saber a la hora de entender estas estrategias, es que tanto una como otra no son estrategias aisladas, sino que pueden implementarse conjuntamente entre ellas y/o con otras como el ABP o el ABJ.

Siguiendo a Raul Santiago y a Jon Bergman en su libro *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula* (Paidós, 2018), la **clase invertida** no es facilitar un vídeo al alumnado para que lo visualice en casa, y no tener que explicar en clase. Nada más lejos de la realidad. Sí, hay que proporcionar material al alumnado que deberá trabajar en casa, pero este debe ser muy cuidado y debe estar muy bien justificado para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje que plantea el *flipped classroom*.

Si prestamos atención a la taxonomía de Bloom (1956), y más concretamente en su revisión por su discípulo Lauren Anderson (2001), veremos que el aprendizaje se construye tal y como se puede apreciar en la figura 2.5.:

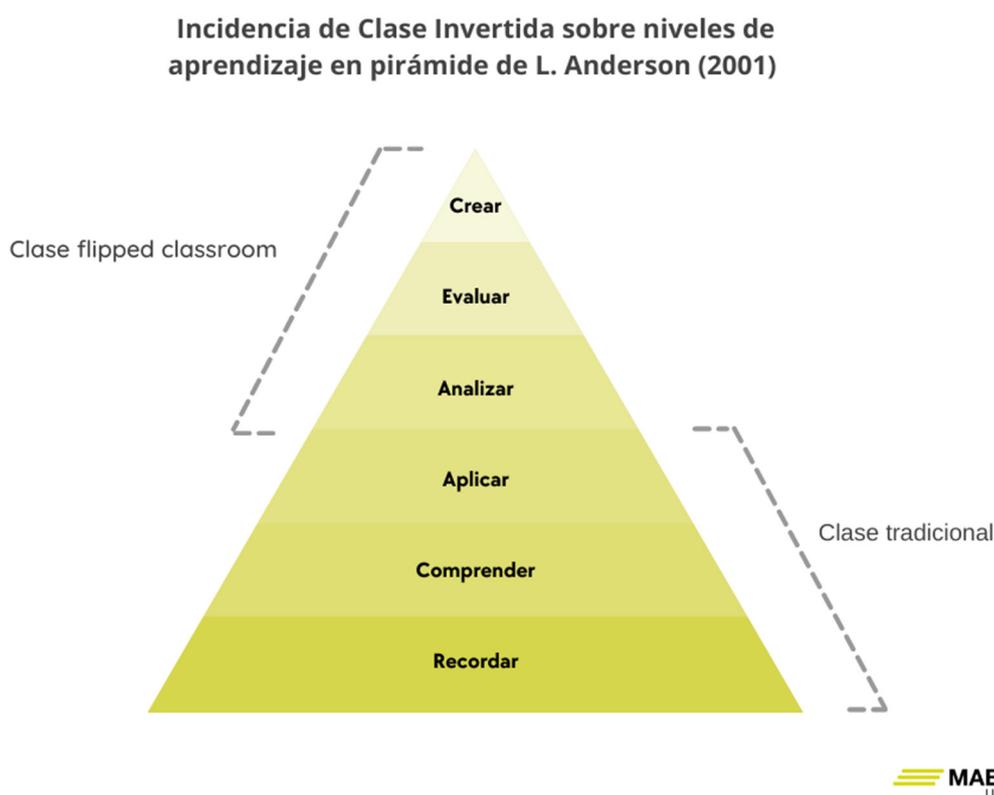


Figura 2.5. Cuadro comparativo ABJ y Gamificación. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, el modelo *flipped classroom* (FC) favorece las fases de análisis, evaluación y creación, dentro del proceso de aprendizaje del alumnado. Los autores, proponen un modelo FC en el cual, el grueso del tiempo invertido por el alumnado sea **analizar** y **aplicar**. Estas dos fases se trabajan

a través de tareas a realizar en dos espacios de aprendizaje distintos: su casa (espacio individual) y el aula (espacio grupal). Veamos cada una de ellos.

En el **espacio individual** el alumnado trabajará con **objetos** o **píldoras de aprendizaje** que serán creadas por el o la docente, o podrán usar otras existentes, siempre orientados a alcanzar unos objetivos didácticos concretos en cada caso. Estas píldoras podrán ser vídeos, que son los más recomendados, aunque también podrán ser podcasts o textos. Lo ideal (en el caso de los vídeos) es que contengan estos ítems:

- Duración de 5-8 minutos, pudiendo ser de 9-12 minutos los más largos.
- Prevalecen varios vídeos cortos sobre uno muy largo.
- Intentar que exista interactividad (y evidencias de ella) a lo largo del vídeo. Por ejemplo, publicaciones en redes sociales usando un hashtag (las publicaciones 3,2,1 son muy utilizadas: 3 tweets de aspectos a destacar, 2 tweets con dos ideas que me ha aportado el vídeo y 1 tweet extra libre expresión). O bien, añadiendo preguntas intercaladas a lo largo del vídeo que tengan que contestar en un formulario online.
- Se recomienda la creación propia de estos vídeos, aunque existen muchos recursos abiertos que se pueden utilizar. Para creación de vídeos se puede optar por:
 - Grabaciones simples (el o la docente explicando a modo clase expositiva).
 - Grabaciones de pantalla con o sin screencast (una grabación de un documento en la pantalla más nuestra voz en off o una grabación con nuestra imagen en pantalla, usando screencast o quicktimeplayer).
 - Grabación frontal utilizando una lightboard.
 - Otras como modo grabación de pizarras digitales interactivas, realidad aumentada o vídeos animados.

Una vez el estudiantado ha visualizado, interactuado y asimilado los contenidos del vídeo (o recurso que elijamos), es el momento de trabajar en el **espacio grupal**. Como ya adelantamos antes, este se desarrolla en el aula con el o la docente desempeñando la labor de guía y de orientador/a del proceso. También aquí, los autores indican una serie de recomendaciones:

- Clases de 55 minutos estructuradas tal que: 5´ activación, 10´ preguntas y respuestas con el gran grupo sobre el material flipped y 45´ trabajo en grupo guiado.
- Durante la **activación** preparamos al alumnado para la sesión actual recordando el hilo conductor y dinamizando.
- Durante las **preguntas y respuestas** expondremos con el gran grupo el material y las ideas/posibles dudas que hayan surgido en el espacio individual.

- En la fase de **trabajo en grupo** se dará la **enseñanza entre iguales**. Cada integrante deberá conseguir que sus compañeros y compañeras entiendan la parte que le ha tocado visualizar en su espacio individual, de manera que la suma de todas ellas sea lo que nutra al grupo para alcanzar los objetivos didácticos.
- A partir de aquí lo que el alumnado elabora o crea con esa información fruto del trabajo flipped, podrá ser por ejemplo el producto final de un proyecto, la creación de un juego o de un servicio a la comunidad. Es aquí donde el **trabajo cooperativo** entraría en juego.

De una forma sencilla, estos podrían ser los pasos a seguir para crear un curso *flipped classroom*:

1. Comienza por anticipar el/los **Resultados de Aprendizaje** y los **Contenidos** a trabajar para alcanzar los **Objetivos de Aprendizaje** basados en los **Criterios de Evaluación**.
2. Determina qué partes se trabajarán en el espacio individual y qué partes en el grupal.
3. Diseña y crea **objetos de aprendizaje de calidad** para el espacio individual.
4. Decide qué **producto final** (y con ello las tareas o acciones necesarias) llevarán a cabo, con la información obtenida en el espacio grupal.
5. Gestiona y organiza la **evaluación** de todo el proceso.
6. **Revisa, actualiza y mejora** continuamente tu modelo flipped.

Como hemos señalado, el **Trabajo Cooperativo** (TC) se incluye en este apartado pues es una metodología activa que permite trabajar conjuntamente con una estrategia metodológica de clase invertida. Es importante entender que el TC es compatible también con cualquier otra estrategia metodológica como el ABP, el ABJ o el ApS.

Aunque el trabajo cooperativo pueda resultar algo novedoso, la verdad que hay fundamentos teóricos de su uso que pasan desde John Dewey pasando por Vigosky, Piaget y Kagan (1999), hasta los máximos representantes de esta metodología, los hermanos David y Robert Johnson. La idea sobre la que se sustenta el TC es *yo alcanzo mis objetivos si mi grupo los alcanza*. Es decir, es una metodología que usa la sinergia grupal.

Definición



Definición de Sinergia según la RAE: "Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales".

Así pues, es lógico pensar que, siguiendo al autor Pablo J. Díaz Tenza en su libro *Aprendizaje Cooperativo. Guía de aplicación práctica* (2019), el TC NO es trabajar en grupo para repartirse las tareas y que estas sean más cortas o fáciles. El TC debe ser articulado y planificado minuciosamente para que cada integrante del grupo, pueda aportar conocimientos sobre la materia y habilidades personales para que cooperativamente, alcancen beneficios grupales e individuales.

Siguiendo a Johnson y colaboradores, el aprendizaje cooperativo permite desarrollar las siguientes acciones que se muestra en la siguiente figura 2.6.:



Figura 2.6. Aprendizaje cooperativo. Fuente: Elaboración propia.

Y es que gracias al trabajo cooperativo podemos llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje 360° en el aula:

- Inclusión de alumnado con ritmos de aprendizaje más lentos.
- Sentido de la responsabilidad y el compromiso grupal e individual.
- Motivación y participación en un rol más activo.
- Habilidades sociales como la empatía, asertividad y la ayuda a otros.
- El aprendizaje entre iguales.
- Entrenamiento de las Soft skills: resiliencia, flexibilidad, aprendizaje constante, mentalidad de crecimiento, creatividad, toma de decisiones, habilidades digitales ("Las *soft skills* más demandadas en la actualidad", *Educación 3.0. Febrero 2022*)."

Para llevar a cabo un trabajo, aprendizaje o estrategia metodológica cooperativa es necesario que llevemos a cabo una serie de puntos, siguiendo de nuevo a Pablo J. Díaz:

1. Planificar atendiendo a los objetivos didácticos a alcanzar; preparar recursos, establecer los objetivos grupales y configurar los tipos de grupos.
2. Explicar muy bien las tareas y cerciorarnos de que todos los y las integrantes las conocen y las asumen.
3. Estructurar los grupos. Observa los tipos de grupos, su duración recomendada, los tipos de confección y los roles (figura 2.7.):



Figura 2.7. Aprendizaje cooperativo. Fuente: Elaboración propia.

4. Controlar: llevando un registro individual y grupal en retroalimentación continua e intervenir a tiempo si necesario.
5. Evaluar de manera continua y, mayormente, cualitativa. Prevalciendo el carácter formativo por encima del calificativo.

Como explicábamos más arriba en este apartado, una muy buena estrategia didáctica es la combinación de ambas.

Ejemplo

La grabación de un Podcast, donde cada integrante del grupo disponga de una parte del material (contenidos) a incluir en él. A través de píldoras de aprendizaje a trabajar en el espacio individual (FC espacio individual) el o la integrante trae asimilado y listo dicho material para explicarlo a sus compañeros (FP espacio grupal). La confección del guión y la grabación del propio audio, utilizando e integrando todas las partes asimiladas por todos los y las integrantes, se

trabajaría en clase (TC). El producto final sería dicho podcast publicado en las distintas plataformas.

Idea



A su vez, esta pista de audio podría estar dentro de un proyecto de mayor envergadura donde incluso, pudieran participar otros módulos profesionales y que fuese un Canal de Podcast del Centro. Con su correspondiente publicidad, periodicidad y responsabilidad real. Estaríamos ante un ABP con FC y TC. ¿Quién da más?

2. 3. Actividades

Las actividades son aquellas tareas que llevamos a cabo para lograr los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje. A través ellas, el alumnado desarrollará las competencias profesionales, personales y sociales, en el camino hacia el alcance de los objetivos didácticos y así, de los resultados de aprendizaje curriculares.

Las actividades que clásicamente se han dado en el proceso de enseñanza aprendizaje de enfoque tradicional han sido:

- **Actividades de iniciación, motivación y conocimientos previos:** sirven para despertar el interés del alumnado hacia el tema y analizar lo que saben o conocen sobre la unidad en cuestión.
- **Actividades de desarrollo:** son aquellas en las que se trabajan los contenidos propios de la unidad. Además, las utilizaremos para confeccionar la tarea principal, y desarrollar los distintos puntos de esta.
- **Actividades de síntesis:** sirven para integrar los contenidos trabajados durante la unidad.
- **Actividades de refuerzo y ampliación:** se utilizan para atender a la diversidad del alumnado.
- **Actividades de evaluación:** se utilizan con instrumento para valorar el grado de consecución de los objetivos de las unidades didácticas.
- **Actividades de recuperación:** se utiliza para aquellos alumnos y alumnas que no han alcanzado los objetivos de la U.D.

Esto no quiere decir que no se den en un enfoque más modernista, sino que cambian de ubicación o de secuenciación. Por ejemplo, en un ABP las actividades de iniciación y motivación pueden enfocarse a qué y por qué, vamos a trabajar en dicho proyecto, creando expectativa ya que normalmente, estará vinculando con temas de interés para el alumnado. Por otro lado, las actividades de refuerzo y/o ampliación son muy útiles para realizarlas de modo cooperativo donde los

“grupos de expertos y expertas” puedan enseñar a otros compañeros con ritmos de aprendizaje distintos. Las actividades de evaluación, clásicamente exámenes, pasan ahora a ser todo el proceso de desarrollo y elaboración del producto final del proyecto. Por su parte, las actividades de recuperación serán aquellas destinadas a retomar, rediseñar y reelaborar las partes del proyecto no superadas.

Además de estas actividades dentro de un mismo módulo profesional, también hay que subrayar que existen las **actividades interdisciplinares** (actividades elaboradas a partir de varios módulos profesionales del mismo curso y con contenidos similares o vinculables); **las actividades intraciclo** (igual, pero con módulos de primero y de segundo); **actividades interciclo** (si esta vez las diseñamos uniéndonos a otros ciclos formativos distintos). Esto es totalmente extrapolable al diseño de ABP, ABJ, ApS, etc.

Ejemplo



El alumnado del CFGM de Servicios en Restauración y el de Cocina y Gastronomía (en los MMPP de Ofertas Gastronómicas respectivamente) ha elaborado, conjuntamente con el alumnado de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (MMPP de Programación multimedia y dispositivos móviles), una App gratuita donde el cliente o la clienta del restaurante tenga a su disposición la información nutricional de las elaboraciones, entre otras funciones.

Además de estas actividades que podríamos llamar de aula, o diarias, existen otras que tienen especial importancia dado el papel motivador e integrador que genera para el alumnado. Nos referimos a las actividades **complementarias y extraescolares**. La diferencia entre unas y otras es muy fácil, las primeras se realizan en horario escolar y las segundas abarcan más tiempo. Independientemente de su duración estas pueden ser: celebración de efemérides; visitas a empresas y mentoring; participación de eventos; actividades fuera del centro; conferencias temáticas y charlas específicas, etc.

2.5. Recursos didácticos

Un **recurso didáctico** es todo aquel elemento que entra en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitándolo. Una **herramienta** (normalmente digital) es aquel instrumento que nos permite crear, reproducir o comunicar diversos recursos didácticos. Los recursos se suelen clasificar en:

2.5.1. Recursos tradicionales

Pueden ser **genéricos** como los libros de texto, las fichas de trabajo, la pizarra clásica, las libretas, los bolígrafos, etc. O **específicos** de nuestra familia profesional como material para realizar un check-in, un plano para una visita guiada, un teléfono para simular atención al cliente, una encuesta de satisfacción en papel, revistas y catálogos de viajes que podamos utilizar en un role play u otras actividades, etc.

Aunque a día de hoy se siguen utilizando, lo cierto es que los recursos digitales son ya los más usados y preferidos por el alumnado.

2.5.2. Recursos digitales

- **TIC: Tecnología la Información y la Comunicación.** Son las pizarras interactivas, proyectores, ordenadores, dispositivos móviles e Internet. Tuvieron un papel fundamental a comienzos del siglo XX pero a día de hoy lo que más nos interesa es la aplicación de estas en la educación, es decir los TAC y los TEP. Las **herramientas** irían desde un *smartphone* hasta un PC.
- **TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.** Es la aplicación de las TIC al contexto educativo. Sirven para crear, compartir, debatir y comunicar información fruto de ese proceso de enseñanza aprendizaje. **Herramientas** podrían ser: genially, Issu, canva, TED, google classroom o mentimeter.
- **TEP: Tecnología para el Empoderamiento y la Participación.** Es el uso de las TIC y las TAC para el movimiento social. Sirven para dar a conocer un trabajo, difundir un proyecto, pedir opiniones o incluso colaborar con otras instituciones. **Herramientas** para ello serían: twitter, soundcloud, youtube, red e-twinning, procumún, exe-learning o cualquier red educativa tanto para alumnado como para el profesorado.

Ejemplo



Para los proyectos es muy interesante realizar un plan de trabajo o lo que denominamos un CANVAS donde quede reflejado todo el proceso. Este esquema visual es un recurso TAC, creado con una herramienta digital como [canva.com](https://www.canva.com), y que si decidiéramos promocionarlo en el #campusvirtual en Twitter, lo convertiríamos en un recurso TEP.

2.5.3. Recursos humanos

Todas las personas que intervengan en el proceso de enseñanza aprendizaje que diseñemos, serán recursos también. Desde el profesorado y su rol de guía, orientador y dinamizador del proceso de E-A, hasta el alumnado y su rol de protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pasando por las empresas que nos visiten o visitemos, el personal que nos atienda en una visita o personas con las que podamos colaborar en un proyecto concreto.

Un término que se utiliza mucho y que sin duda va crecer en importancia en los próximos años, son los **PLE** o Personal Learning Environment. Siguiendo a David Álvarez y su publicación *Los PLE son para el verano* (2010), los Entornos Personales de Aprendizaje son un conjunto de herramientas, recursos, servicios y conexiones que facilitan el aprendizaje (informal). Y es que se considera que el individuo dispone de dos tipos de flujos de (in)formación: **la formal** (formación reglada en centros, cursos, acreditaciones, etc.) y **la informal** (aquella que surge de su propia investigación y de sus conexiones). En esta era de la desinformación se antoja especialmente importante que definamos nuestro propio PLE como docentes, e incluso conocer el PLE del alumnado, para que sea más fácil seleccionar, acotar, actualizar y verificar la información que necesitamos.

2.6. Organización

Cómo organicemos los diversos elementos que entrarán en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, será una parte muy importante de la metodología. Volvemos a retomar el concepto de sinergia y de coherencia entre los distintos ítems a la hora de organizarlos. Para ello estudiamos distintos conceptos de organización:

2.6.1. Organización del tiempo

Programación:

La programación es el elemento de tercer nivel de concreción curricular en el que quedará plasmada la organización de nuestro curso. En ella concretaremos la distribución de todos los elementos de la metodología, entre otros, y una estimación en sesiones y horas, así como el reparto por trimestres, dando lugar a la organización del tiempo a lo largo del curso escolar. La programación se subdivide en unidades didácticas.

Unidad didáctica:

En las diferentes unidades didácticas, la organización dentro de cada una dependerá de la forma de trabajo que decidamos llevar a cabo. Partiremos de

los conocimientos previos que tengan los alumnos y alumnas sobre el tema, a partir de ahí relacionaremos los nuevos contenidos, con los conocimientos que el alumnado posee en su estructura cognitiva, facilitándole una amplia información que habrá de ser trabajada a través de distintas actividades, en las sesiones de clase. Esto favorecerá la diferenciación de los conocimientos (tratando así de elaborar la base teórica de la unidad); finalizando con la integración de los diferentes conocimientos, lo que favorecerá el aprendizaje significativo. Cada unidad didáctica se divide y planifica para un número concreto de sesiones.

Sesiones:

Las sesiones, habitualmente de una o dos horas de duración, deberán ser también organizadas y planificadas. Lo normal es desglosar una sesión en 3 momentos: 5 minutos de activación, 10 minutos de recuerdo de la sesión anterior, resolución de dudas y planificación del trabajo y 45 minutos de trabajo (dependiendo del tipo de estrategia metodológica que estemos llevando a cabo contendrá unas actividades u otras). Esta secuenciación debe ser algo flexible en función de las necesidades del centro y del propio alumnado.

2.6.2. Organización del alumnado y del espacio

En general, a nivel de la programación hay que especificar qué espacios del centro van a ser utilizados y cuándo. Por ejemplo, si tenemos un aula con ordenadores habría que especificar su uso por sesiones. La capacidad que necesitamos en el aula ordinaria en función de los matriculados, si vamos a hacer uso de espacios comunes como un salón de actos, etc.

Dentro del aula, y dependiendo de la organización del alumnado que decidamos, así deberemos organizar el espacio. Por ejemplo:

- Trabajo con el **grupo clase** (todo el alumnado). Se utiliza para clases expositivas, debates, lluvias de ideas, etc. La disposición del espacio podrá ser en forma de U, en forma de auditorio, etc. pero siempre orientado hacia el o la docente, que adopta el rol de protagonista del proceso E-A.
- **Pequeño grupo** de máximo 4 integrantes. La organización del espacio aula será en forma de islas orientadas hacia el centro de la clase. El o la docente deberá disponer de espacio para pasear entre las islas y atender a todos los grupos. El alumnado pasa con esta disposición a ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el profesor o profesora, de guía y orientador/a de dicho proceso.
- **Trabajo por parejas**. La organización del espacio podrá ser en filas de dos o cara a cara. Pueden usarse a principio de curso para actividades cortas o de rompehielos.
- **Individual**. Podrá utilizarse en momentos puntuales de búsqueda de información, lecturas, curación de contenidos u otras tareas posibles.

La creación de espacios distintos dentro del aula es una de las opciones que más juego puede darnos en determinados momentos y ayudarnos a la motivación del alumnado. Por ejemplo, siguiendo a César Bona (2015) se pueden crear distintos espacios de free-flow tales como: punto de uso del móvil para ocio, zona de lectura con cojines y tumbonas, zona de juegos de mesa educativos, zona de altruistas y expertos que presten ayuda o la zona del o de la estudiante del mes o las frases/citas motivadoras.

2.7. Procesos, métodos y valores en la didáctica

A través del diseño, la combinación, la sinergia y la coherencia de todos estos elementos estudiados, el o la docente es capaz de diseñar un entramado metodológico que implique en el alumnado una capacitación profesional, social y personal. Creando personas aptas para desempeñar un trabajo, pero también para vivir en sociedad y luchar por un mundo mejor.

Estos elementos deben estar debidamente planificados y llevados siempre a una autoevaluación de nuestro propio proceso, en un continuo *feedback* en el que podamos mejorar cada curso. Siempre desde un prisma objetivo, pragmático y ecléctico en el que seamos consecuentes con que el mundo avanza, la enseñanza evoluciona, el alumnado y la sociedad en general cambian ... no podemos permanecer los y las docentes inamovibles en todo este proceso.

Mejorar la educación depende de todas nosotras y nosotros. Crear mejores personas, hacer que deseen venir a la escuela, guiarlos y orientarlos, así como escucharlos o seguir siempre a la vanguardia y continuar estudiando de por vida, son esa parte de la docencia que se denomina profesionalidad y que en el caso del profesorado lo llamamos **vocación**.

3. LA GESTIÓN DEL AULA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

3.1. La gestión del aula

En esta Unidad Didáctica se introduce el concepto de la gestión del aula como un elemento fundamental para lograr el éxito educativo, académico y escolar. Resulta imprescindible para el profesorado entender qué es la gestión del aula, qué elementos están presentes en la misma y cómo estos se pueden trabajar para que favorezcan unos resultados positivos en el aprendizaje del alumnado.

Hay que tener en cuenta que se ha pasado de una enseñanza centrada en el/la profesor/a es quien transmite conocimientos a un alumnado con un papel fundamentalmente receptivo y pasivo, al actual sistema educativo, en el que el estudiantado es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo un papel activo y reflexivo en busca de un aprendizaje significativo y en el que el profesorado se convierte en guía, orientador de dicho proceso.

En ambos enfoques, el/la profesor/a es quien planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje y es quien tiene que conseguir un adecuado funcionamiento de la clase; por lo tanto, tiene que saber gestionar todos los elementos que están presentes en la misma. El aula es como “un ecosistema” en el que sus diversos componentes se relacionan entre sí y se influyen entre ellos, de forma que una modificación en alguno de ellos afecta a los otros.

Definición



“La gestión del aula se refiere a la capacidad que tiene un profesor o profesora para dirigir su clase, la capacidad de manejar eficientemente todas las variables presentes en el aula. Implica la organización y dirección de los diversos elementos presentes en el aula, aprovechándolos de manera que sirvan para la consecución de los objetivos educativos previstos para ese curso” (Uruñuela, 2019, p. 52).

Siguiendo a Uruñuela (2019) se puede establecer tres ámbitos de gestión que incluyen esta diversidad de elementos:

- **Las relaciones interpersonales.** El cómo se relacionan los estudiantes entre ellos y con el profesorado va a condicionar **el clima de aula**, en el que es fundamental desarrollar una buena **comunicación** y establecer procedimientos para la gestión de los **conflictos** como base de una **convivencia positiva**.

- **Los elementos motores del alumnado.** La **motivación** por aprender es un elemento central en la gestión del aula, ya que determina el comportamiento del estudiantado. Además, hay que tener en cuenta las **emociones** que viven en el aula, aprovechándolas para desarrollar las competencias "auto" que afianza la formación de "personas autónomas, responsables y con autocontrol".
- **Los elementos "internos" del aula.** Es el profesorado quien decide la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, **metodología**, actividades, recursos, evaluación, **la organización de la clase**, las normas y **disciplina** que rigen la clase, y cómo afrontar las **conductas disruptivas**. La formación y personalidad del profesor/a es clave para afrontar el aula por dentro y todo lo que va sucediendo de manera impredecible en ella.

En la figura 3.1. se diferencian los tres ámbitos de la gestión del aula con los principales elementos que la integran.



Figura 3.1. Los elementos de la gestión del aula. Fuente: Elaborado a partir de Uruñuela (2019).

3.1.1. El clima de clase

El concepto clima o ambiente hace referencia a lo que sucede en la clase y a los factores que intervienen, es decir, se genera por la interacción determinada entre los estudiantes y entre estos y el profesorado en el contexto del aula (Doyle, 1986; Marchena, 2009). Por tanto, el clima de aula es un elemento fundamental en la gestión del aula. "Obtener una convivencia positiva, basada en el respeto, la empatía, el buen trato, la solidaridad, la tolerancia y el compa-

ñerismo, constituye un objetivo educativo por sí mismo que, además, tiene una influencia probada en los resultados educativos” (Vaello y Vaello, 2018, p. 96).

Definición



“Definimos el clima, atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiante y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan” (Martínez, 1996, p. 118).

El clima no puede observarse directamente, sino que se genera por la interacción de diferentes factores presentes en la clase. El profesorado tiene que conocer estos factores para planificar su acción pedagógica, ya que según la conexión que existe entre ellos, el clima variará de unos grupos de clase a otros y, según se gestionen, tienen una influencia directa en los procesos de aprendizaje del alumno/a (Marchena, 2009; Uruñuela, 2019; Vaello, 2006).

En concreto, se destacan **cuatro factores** que condicionan el clima de aula y que ayudan a interpretarlo como son:

- **La clase:** es el espacio físico de convivencia que hay que preparar para hacerlo agradable, implicando al alumnado en su cuidado. Hay que realizar ciertas actividades en su organización de cara a conseguir la eficacia docente y generar un clima positivo. Algunas **medidas** que se pueden llevar a cabo son, por ejemplo: (a) la posición de mesas, si están todas mirando hacia adelante, la persona importante es el profesorado que es quien tiene el saber y papel central, por el contrario, una organización en forma de U o en O, favorece la atención y la comunicación entre el grupo de clase; (b) la organización de las mesas puede ser de forma independiente, que aísla, o en pequeños grupos para favorecer el trabajo cooperativo; (c) la **ubicación** de los/las alumnos/as en la clase (puesto fijo vs. cambiar con frecuencia, individual vs. grupo), vinculada a su capacidad de aprendizaje y prevención de comportamientos disruptivos; (d) la organización y disposición de los materiales didácticos que se usan que forman parte de los elementos del espacio-aula.
- **La metodología:** hay que programar los contenidos, tareas y actividades en base a las expectativas del alumnado y en las que pueda participar en su elaboración, aplicando metodologías activas que favorezca el aprendizaje significativo y la consecución de competencias, como la autonomía y la cooperación. Este factor alude a lo que hace el alumnado en el aula, y

por tanto es lo que condiciona el clima ya que “las tareas de aprendizaje que se plantean en clase son organizadores de conducta y marcos de socialización y convivencia” (Uruñuela, 2019, p. 65).

- **Alumnado:** tanto sus variables personales como su procedencia sociocultural van a determinar las relaciones que se dan en el aula, entre ellos y con el docente, y que influye en la atención que prestan y al rendimiento individual y de grupo. Pero la persona presenta sus propias necesidades (de pertenencia, de sentirse competente, de autonomía y crecimiento personal), que hay que darles respuesta en el marco de las relaciones sociales que se establecen en el aula: si se consigue se refuerza la motivación del alumnado, en caso contrario, no se hace de manera adecuada, pueden aparecer conflictos manifestados a través de las conductas disruptivas. Conseguir una relación positiva contribuye a preparar estudiantes con capacidades para construir su propio aprendizaje de forma colaborativa e inclusiva, atendiendo a la diversidad.
- **Profesorado:** tiene que conseguir un buen clima en sus clases, estrechamente ligado con el liderazgo que ejerza, sus características personales y la disciplina que establezca (Martínez, 1996). Todo profesorado como **líder** tiene que ejercer **el control** e implantar **la disciplina** del aula, condicionada por la organización, las normas y los límites determinados. Además, tiene que **gestionar los conflictos y conductas disruptivas** que pueden surgir en el transcurso de las relaciones interpersonales. Actualmente, se considera que liderazgo ideal es el socioemocional, que gestiona tanto el rendimiento académico como la *convivencia*.

Importante



“El clima positivo del aula favorece el aprendizaje, facilita unas buenas y correctas relaciones interpersonales, desarrolla determinados valores de ciudadanía y de respeto, crea una atmósfera tranquila y ordenada que permite un mejor trabajo, ayuda a definir las normas de comportamiento, normas que son definidas con claridad, conocidas por todos, aprobadas y, por ello, cumplidas. De esta manera, podemos describir ciertos aspectos o condiciones que favorecen un clima positivo o, por el contrario, un clima negativo” (Hernández y Sancho, 2004, pp. 201-204).

El estilo docente

El estilo docente se refiere a las cualidades y habilidades personales del profesor/a para afrontar el escenario del aula, su actitud ante los conflictos, así, como la gestión y manejo que muestre en los procesos educativos (Tuc, 2013, p. 1).

En el aula confluyen los estilos docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes que van a condicionar el clima y la motivación de éstos.

Los **tres tipos** de estilos docentes que determinan la relación entre el docente y el alumnado son de tres tipos:

- **Estilo autoritario o autocrático:** es distante, individualista, autoritario en las decisiones y que aplica las normas y castiga al que no las cumpla.
- **Estilo laissez-faire o "dejar hacer":** es pasivo porque no interviene activamente, la clase se vuelve indisciplinada y aparecen actitudes emocionales negativas.
- **Estilo democrático:** se interesa, alienta, sugiere, llega a acuerdos y fomenta el trabajo cooperativo.

En la actualidad, con la aplicación a la educación de la inteligencia emocional, se incorpora la figura del docente socioemocional, que con actitud democrática en la relación con los alumnos se interesa por ellos con el fin de establecer un buen clima en el aula.

3.1.2. La comunicación interpersonal en el aula

En la clase, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece un **ambiente comunicativo** entre el docente y los estudiantes, y éstos entre sí; potenciando las relaciones interpersonales si se hacen con respeto y empatía.

Esta comunicación se realiza al mismo tiempo con la comunicación verbal para transmitir los contenidos, expresar dudas y/o situaciones conflictivas, dialogar, y la no verbal para manifestar las emociones, las actitudes y mostrar sentimientos (Marchena, 2011).

Con la comunicación se comparten conocimientos, experiencias y sentimientos es útil para desarrollar un clima de clase que favorezca una convivencia positiva. Por tanto, es un elemento clave de la gestión del aula: tener una buena comunicación es fundamental para el buen funcionamiento del grupo.

Esta comunicación es **bidireccional** participando el docente y el alumnado, los cuales adoptan tanto el papel de receptor como de emisor.

- **Como receptor:** ejercer la escucha activa.
- **Como emisor:**
 - Estilos comunicativos: pasivo, asertivo y agresivo.
 - Dar un *feedback*: refuerzo, reenfoque y/o petición de cambio de comportamiento.

La escucha activa

Definición



“La escucha activa consiste en escuchar con comprensión y cuidado, comprendiendo qué es lo que la otra persona nos comunica, informándole que recibimos lo que nos dice y teniendo en cuenta las emociones y sentimientos. La escucha activa implica oír con empatía”. (Uruñuela, 2019, p. 180).

La escucha activa crea un ambiente de aceptación y empatía que permite una comunicación abierta entre los participantes. Para ello hay que:

- **Demostrar interés** en lo que la persona nos está diciendo y ofrezcamos reflexiones sobre los aspectos importantes para demostrar que hemos entendido la información.
- **Usar bien la comunicación no verbal** y por supuesto el contacto ocular, como prueba de que estamos poniendo toda nuestra atención.

Los pasos que hay que seguir para llevar a cabo esta escucha activa y poder proporcionar un *feedback* de forma asertiva, son los cuatro que se muestran en la figura 3.2.



Figura 3.2. Pasos de la escucha activa. Fuente: Elaboración propia.

Los estilos de comunicación y la comunicación asertiva

Los estilos de comunicación se basan en las formas de reaccionar ante un determinado peligro y que se aplican a las formas de comunicarse, tanto por el

lenguaje verbal como no verbal. La figura 3.3. resume estos estilos y su relación con el lenguaje.

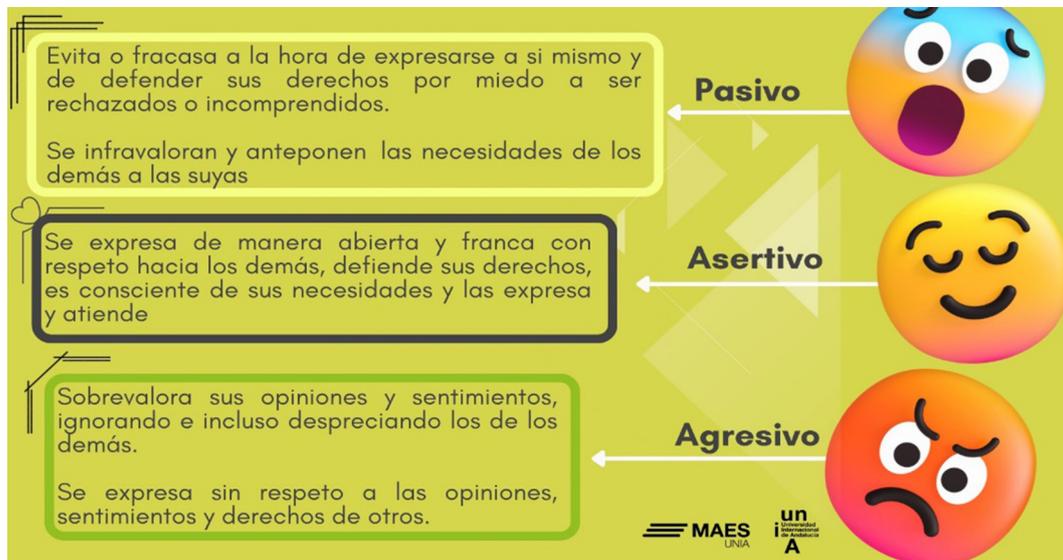


Figura 3.3. Los estilos de comunicación. Fuente: Elaboración propia.

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente está comunicando ya sea instruyendo o acompañando como mentor, guía y facilitador del aprendizaje del estudiante. Por tanto, es una habilidad esencial para que el docente tenga claro "qué quiere expresar" y "cómo expresarlo" de forma correcta.

La **comunicación asertiva** se convierte en una herramienta para generar y/o mejorar las relaciones personales desde el respeto de las partes involucradas. Para desarrollar una comunicación asertiva, el docente tiene que aprender a escuchar las necesidades e intereses del alumno/a, utilizar un lenguaje claro y apropiado, y estar atento/a de los sentimientos y emociones que se generan a través de la empatía.

Esta comunicación asertiva ayuda al estudiante porque suele utilizar "los mensajes yo", que se originan en la "uno mismo", que no tratan de culpabilizar a otra persona de lo que sucede y pone de manifiesto las propias necesidades a satisfacer. Es necesario trabajar esta comunicación para saber cómo pedir algo, para formular una queja..., que son situaciones que se dan habitualmente en el aula.

Para desarrollar esta comunicación en el grupo de clase, hay que tener en cuenta ciertos aspectos como se muestra en la figura 3.4.



Figura 3.4. Las claves para hablar de forma asertiva. Fuente: Elaboración propia.

El discurso educativo: qué es el modelo pentadimensional

Dar clase es un acto de comunicación oral: a esta práctica comunicativa de una clase se va a denominar discurso educativo (Marchena, 2009; Martínez-Otero, 2007; Ruiz, 2016).

El **discurso educativo** es una herramienta comunicativa que favorece la gestión, la organización y la interacción social dentro del aula. "El docente ha de promover la formación integral de todos los alumnos, tanto en el plano intelectual, como en los planos afectivo, social, motivacional y ético, por lo que deberá abarcar estas dimensiones en el día a día de su clase" (Ruiz, 2016, p. 138).

Definición



"El discurso educativo se considera como un conjunto de mensajes orales que permiten manifestar ideas, opiniones y estados afectivos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación" (Martínez-Otero, 2007, p. 3).

El profesorado, para conseguir una gestión eficaz basada en un ambiente positivo, debe saber aplicar y combinar estas cinco dimensiones funcionales de la práctica comunicativa en el aula (figura 3.5.).



Figura 3.5. El modelo pentadimensional del discurso educativo. Fuente: Elaborado a partir de Marchena (2009) y Martínez-Otero (2007).

La importancia del contacto visual

Definición



“La mirada forma parte de eso que llamamos comunicación no verbal, por lo que según a dónde la dirijamos estaremos respondiendo a procesos de codificación y decodificación. Si nos planteamos como docente que cuando estamos sumergidos en dar una clase, es verdad es que no siempre somos conscientes de que no se tiene contacto visual con todo el alumnado” (Marchena, 2011).

Durante el desarrollo de una clase, el profesorado se relaciona y comunica también con la mirada con el alumnado, que pueden ocasionar ciertas situaciones de omisión y favoritismo, tal y como se muestra en la figura 3.6. Para mejorar la relación con el estudiantado, es necesario conocerlas y evitarlas.



*Figura 3.6. Situaciones de omisión y favoritismo por el contacto visual.
Fuente: Elaborado a partir de Marchena (2009; 2011).*

3.1.3. La gestión de conflictos: el plan de convivencia

La naturaleza humana conlleva inherente **los conflictos apareciendo de forma** inevitable en las relaciones interpersonales. Estos también se manifiestan en la relación que se da en el aula entre un profesor/a y un alumno/a, y entre ellos/as. Es una tarea primordial del docente prevenir y solucionar los conflictos que surjan como parte de la gestión del aula y creación de un buen clima de convivencia.

La gestión de los conflictos se puede afrontar (a) como un problema al que hay que buscarle un remedio, o (b) como una ocasión para educar y aprender para resolver futuros conflictos (Uruñuela, 2019; Vaello, 2011).

El gestionar eficazmente los **conflictos** mejora el funcionamiento de la clase, los afectos del grupo y el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que lleva a optimizar el rendimiento académico y personal de los estudiantes.

La **convivencia** ayuda al alumnado a desarrollar su personalidad relacionándose con los compañeros y docentes, "aprendiendo a respetar a los demás, a pedir el respeto propio y crear actitudes positivas" (Torrego y Martínez, 2014).

La convivencia positiva es una necesidad afectiva dentro del el aula y que tiene unas consecuencias como que los estudiantes quieren estar, tienen libertad para actuar y tomar decisiones; valoran las buenas condiciones de aprendizaje y tienen en cuenta los intereses del grupo. En el aula hay que trabajar la comunicación basada en la escucha activa, en el reconocimiento del otro, en el afecto y en el respeto y, resolver los problemas que surjan a través del diálogo (Pérez, 2001). Siguiendo la legislación española, LOMCE (2013) y LOE (2006), todo centro educativo tiene que elaborar un documento sobre la política de clima

escolar, denominado **Plan de Convivencia**,⁵ incluido en su Proyecto Educativo de Centro y publicado explícitamente.⁶

El Plan de Convivencia recoge las intenciones, propuestas y concreciones en relación con la autonomía pedagógica y de gestión que se les otorga a los profesores, que se elabora según la normativa estatal y autonómica correspondiente (Llorent et al., 2021).

Este plan se puede estructurar en base a tres ejes como se ilustra en la figura 3.7.



Figura 3.7. Estructura y contenido del plan de convivencia. Fuente: Elaborado a partir de Torrego y Martínez (2014).

5 Orden de 20 de junio de, 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 132, de 7 de julio de 2011-6 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en concreto el Art 121, donde se indica que el Proyecto Educativo ha de recoger los valores, objetivos y prioridades de actuación, además, de la concreción de los currículos, el tratamiento transversal en las áreas, de la educación en valores y otras enseñanzas. El Proyecto Educativo de Centro recogerá también el Plan de convivencia.

3.1.4. La motivación

Definición



“La motivación es un proceso psicológico personal, una fuerza que, desde el interior de cada alumno o alumna, le impulsa a la acción, un elemento en el que el propio interesado/a participa activamente, aunque no siempre conscientemente, en su creación y orientación”. (Uruñuela, 2019, p. 230).

Con estudiantes motivados, con ganas de aprender, se consigue una buena gestión aula y una actitud positiva hacia los estudios, lo cual favorecerá el clima, la convivencia positiva y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario capacitarlos para que sepan enfrentarse a las dificultades y vencer los obstáculos. Por eso hay que promover **la automotivación** o fuerza de voluntad para afrontar las tareas con esfuerzo y persistencia (Vaello, 2011).

De ahí que:

La motivación va a surgir como resultado de la interacción del alumno con las personas con las que convive en el aula, de su interacción con los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como con la satisfacción de sus necesidades, proceso que el alumno/a hace continuamente (Uruñuela, 2019, p. 230).

En la gestión del aula, se pueden diferenciar siguiendo a Uruñuela (2019) tres pasos para motivar en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Despertar el interés y la intención de aprender:** implica estimular la curiosidad, alentar a preguntar y plantear dudas sobre el tema a tratar.
- **Mantener el interés y la implicación:** a través de la participación, dotándolo de capacidad de tomar decisiones sobre las tareas a realizar con un grado suficiente de autonomía.
- **Reforzar las expectativas y reconocer el progreso:** implica que el estudiante sea consciente de qué es lo que se le pide y que, además, entienda que “le pedimos eso porque lo puede dar”. Además, hay que reforzar los éxitos y comportamientos positivos a través del reconocimiento por el docente.

El docente tiene que motivar al alumnado, que puede ser:

- **Con la forma de presentar los contenidos o tareas:** atractiva y actual que capte la atención e interés de los estudiantes.
- **Según la fase del trabajo o tarea en el aula:** inicial, de desarrollo y en la fase final.

3.1.5. Las emociones

“Aprender es un proceso que implica tanto a nuestra mente como a nuestras emociones” (Uruñuela, 2019, p. 127). En la gestión del aula es imprescindible tener en cuenta las emociones, ya que son parte de las relaciones humanas, de forma que los alumno/as trabajan mejor cuando mejor se sienten. Por tanto, el docente tiene que conocer e identificar las emociones (tipos y sus características), estado de ánimo y los comportamientos que provoca.

Las emociones son el origen y el motor de nuestras acciones; son las que definen como accionamos, o no, y desde cuales motivaciones. Son la clave de nuestra interacción con el entorno y de nuestro propio conocimiento y crecimiento personal (Pacheco-Salazar, 2017, p. 108).

Los **tipos emociones** que pueden darse en el aula pueden ser: (a) básicas, inherentes en todas las personas que se asocia a la satisfacción de las necesidades básicas; (b) cognitivas primarias, que aparecen con el desarrollo cognitivo, la conciencia y el proceso de socialización y; (c) secundarias, que se derivan de las anteriores y son producto de las relaciones interpersonales con las personas de nuestro entorno (aula).

Además, hay que tener en cuenta que las emociones pueden provocar un sentimiento/estado de ánimo positivo (bienestar) o negativo (malestar).

Todo ello lleva a plantear la aplicación en las relaciones del aula de la inteligencia emocional, basada en el uso adaptativo de las emociones, y su utilidad para la práctica docente.

La inteligencia emocional y la educación socio-emocional

Definición



“La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarnos y para manejar las emociones bien con nosotros mismos y en las relaciones con los otros” (Goleman, 1998).

Desarrollar la inteligencia emocional en la gestión del aula, implica trabajar el aprendizaje emocional para cubrir los deseos y necesidades de los/las alumnos/as de forma adecuada para que se sientan emocionalmente positivos y favorezcan un buen clima. Es decir, hay que **educar de manera socioemocional** atendiendo la diversidad, los tipos de aprendizaje y siempre en un contexto acorde a las necesidades reales del alumnado (Pacheco-Salazar, 2017).

Una persona que sabe aplicar la inteligencia emocional en sus relaciones interpersonales, muestra unas características que favorecen la convivencia positiva (ver la figura 3.8.).



Figura 3.8. Efectos de la inteligencia emocional. Fuente: Elaboración propia.

La Educación Socio-Emocional (conocida por las siglas ESE) “es apostar por educar-entrenar socioemocionalmente a los alumnos” (Vaello, 2011, p. 43), y consiste en el “entrenamiento de los alumnos (y del profesor) en una serie de habilidades sociales y emocionales que contribuyen a su desarrollo personal y forman un lecho sobre el que se asiente el aprendizaje cognitivo” (Vaello, 2006).

Un profesorado que incorpora la ESE en su clase se implica y se convierte en un factor determinante de participación educativa.

3.1.6. La metodología

Diseñar una clase consiste en saber “el qué” enseñar en un determinado momento, en función de qué y cómo enseñarlo, adaptado a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, es fundamental la programación de los objetivos, las competencias y contenidos a trabajar, la metodología y los materiales para una buena gestión del aula.

Dado que el **aprendizaje basado en competencias** se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, hay que elegir métodos docentes activos, que tienen que enseñar los contenidos y a la vez **desarrollar las competencias generales y las profesionales, personales y sociales.**

Se deben promover estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas para aprendizajes que contribuyan al desarrollo personal y social de los estudiantes, para contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes (Cortés, 2001; Marchena, 2009).

El/la docente también tiene que pensar en “**el cómo**” enseñar. Tiene que planificar las actividades a realizar durante la clase (Cortés, 2013).

La noción de **actividad** es central en esta concepción de la tarea docente, y se refiere a un modelo para la organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinada (Doyle, 1985, p. 38).

Desde el enfoque de gestión, el profesorado persigue, ante todo, organizar su aula a través de la programación didáctica de actividades que el alumnado tiene que realizar durante el tiempo disponible.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje **organizan y orientan la conducta** de los estudiantes y, por consiguiente, ayudan a la gestión del aula.

La diversidad en el aula

Definición



“La diversidad alude a que cada persona tiene una serie de características que nos hacen diferentes de los demás y que existen una multitud de variables que definen quienes somos” (Gómez, 2021, p. 39).

El derecho universal “*toda persona tiene derecho a la educación*” debe ser garantizado, sin discriminación, y conforme a las características socioculturales de las personas. “La respuesta educativa deberá ser adecuada para todos a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (LOE, 2006, p. 10).

Además, en Andalucía, la educación es una “formación integral tenga que tiene en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y estimula el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual” (LEA, 2007).

La atención a la diversidad y las necesidades específicas de apoyo educativo (conocido por las siglas NEAE) se tienen como pilares fundamentales en el currículo y en la intervención pedagógica. Pero en el caso de la **Formación Profesional Superior**, las adaptaciones pueden ser únicamente **no significativas**.

3.1.7. Las normas y la disciplina

La figura del profesorado como gestor del aula es, por un lado, organizador y, por otro, se convierte en “modelo” para el alumnado, mostrando con su ejemplo el clima y la forma de convivencia que quiere transmitir.

Las relaciones en el aula tienen que estar sobre el cimiento del **respeto mutuo** entre todos los que conviven en el aula. El “respetar al otro/a” se aprende, principalmente por imitación.

Como ya se ha indicado anteriormente, el tipo de tareas y actividades, contribuyen a mantener el orden en el aula. Pero para **gestionar con orden** el aula implica que el docente debe tener **el control**, imprescindible para que pueda ejercerse la actividad educativa, **estableciendo unos límites y unas normas**, que pueden ser flexibles según se considere oportuno, deben cumplirse.

Las **normas** del aula deben ser inclusivas y, lo ideal, que hayan sido creadas de manera participativa, es decir, de forma **democrática**.

Todos/as deben conocer qué conductas se consideran adecuadas y cuáles no, y que se entienda que hay que establecer normas para un buen funcionamiento del grupo, y todo esto dentro del marco del Plan de Convivencia del centro educativo correspondiente.

Importante



“Es aconsejable la elaboración de normas explícitas y claras, es decir, establecer un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común” (Ortega, 1997, p. 88).

3.1.8. Las conductas disruptivas

Definición



“Las conductas disruptivas son conductas que, de manera intencional o inconsciente, buscan alterar el proceso de enseñanza-aprendizaje impidiendo que el profesor pueda cumplir con su tarea” (Simón *et al.*, 2013, p. 55).

Estas conductas son comportamientos del alumnado que obstaculizan las actividades y/o distorsionan el desarrollo normal de las tareas. Se suelen mani-

festar de forma persistente, implícita o explícitamente, y pretenden romper la marcha de la clase creando problemas de convivencia.

Las conductas disruptivas si se dan en el aula retrasan el aprendizaje colectivo y deterioran el clima positivo.

Estas conductas son variadas y se manifiestan con diferente intensidad dependiendo de las condiciones socioeconómicas del alumnado, pero también contribuye el contexto del centro educativo. Algunas de estas conductas son el absentismo, pasividad, obstaculizar la clase, la falta de respeto y la desobediencia, los conflictos por el poder en el grupo o la violencia puntual y no continua. Todas las conductas disruptivas son síntomas de problemas más profundos que es necesario descubrir y analizar para una gestión eficaz del aula.

3.2. Competencias profesionales del profesorado.

Definición



“El profesor competente es aquel que se adapta inteligentemente al contexto que le toca afrontar, gestionando eficazmente situaciones, variables y personas, con el fin de crear un clima favorable tanto para el trabajo como para la convivencia, considerando que el aula puede ser un espacio de entrenamiento de cualquier tipo de competencias que contribuyan a un pleno desarrollo personal” (Vaello y Vaello, 2018, pp. 95-96).

Un profesorado competente es un factor clave en el éxito académico de sus estudiantes y el artífice de crear un clima afectivo de convivencia en el aula. El/la profesor/a competente es capaz de resolver problemas en diferentes contextos, de forma autónoma y creativa, aplicando los conocimientos y habilidades que sean pertinentes en cada momento y lugar (Graells, 2000; Tejada, 2009; Torra et al., 2012).

Al hablar de **competencia**, se puede entender como “saber hacer en contexto” y que está formada por tres partes fundamentales: “el saber (conocimientos), el hacer (habilidades) y el ser (actitudes y valores)” (Mas, 2011, p. 197). Por tanto, una competencia es un **conjunto de conocimientos y habilidades sociocognitivas** que los/las profesores/as deben poseer.

Para ser profesor/a no solo hay que formarse, también hay que desarrollar capacidades relacionadas con la organización de las clases, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la autonomía, la adaptación al cambio y a la integración de las nuevas metodologías pedagógicas y recursos digitales.

3.2.1. Competencia de planificación y organización

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial que “consiste en diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora” (Torra et al., 2012, p. 30).

El profesorado tiene que **saber qué hay que enseñar y cómo** en un determinado momento y en función de qué (Cano, 2008).

Esto conlleva saber diseñar un programa en función de la materia, de los alumnos que hay en la clase y del cómo se va a desarrollar el programa a lo largo del curso. Todos los contenidos son importantes, pero dada las circunstancias de tiempo hay que organizar de distintas formas los contenidos. Hay que tener en cuenta que la planificación es flexible, ya que habrá que introducir cambios y ajustes en función de la evolución del proceso, integrando los temas y las prácticas que interesen al alumnado. Pero uno de los problemas es seleccionar los contenidos de la materia y cómo hacer una buena selección.

Según Zabalza (2003) hay que diferenciar los contenidos esenciales (son absolutamente básicos, sin estos mi materia no se podría trabajar), de los contenidos necesarios y los recomendables.

3.2.2. Competencia comunicativa

El profesorado tiene que **ser capaz de transmitir mensajes**, con una terminología estructurada y correcta; adaptando el estilo de comunicación a la persona interlocutora y al contexto. “Consiste en desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje” (Torra et al., 2012, p. 30).

Esta competencia se refiere a ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. Hay que ponerse en el lugar de los demás y escuchar para primero comprender y después aportar el correspondiente punto de vista, y así establecer vínculos basados en la confianza. Es fundamental saber cómo comunicar y cómo transmitir las cuestiones importantes a los estudiantes.

La comunicación oral y escrita es una competencia necesaria en la profesión docente. En la actualidad, en relación con la comunicación virtual, ésta tiene reglas que son distintas, y se tiene que adaptar según soporte digital que se utiliza.

3.2.3. Trabajo en equipo

El profesorado tiene que **ser capaz de trabajar en equipo**, de colaborar y crear ambiente de unión del grupo. “Consiste en colaborar y participar como

miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles” (Torra et al., 2012, p. 30).

Se considera que es la colaboración, el consenso y la negociación las vías más eficaces para conseguir metas comunes (Pertuz et al., 2016).

Esta competencia implica “*saber y querer trabajar juntos en un contexto*”, entendida como una cualidad moral de solidaridad, apoyo mutuo, disponibilidad para la colaboración, etc. (Zabalza, 2003).

3.2.4. Relaciones interpersonales y resolución de conflictos

El profesorado tiene que **ser capaz de establecer relaciones interpersonales** equilibradas, con los estudiantes y entre ellos, que va a determinar el clima de aula existente (Cano, 2008; Zabalza, 2003). Es una competencia importante en el perfil docente ya que hay que “promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético” (Torra et al., 2012, p. 30).

Esta competencia implica adaptarse a nuevas situaciones, tener la destreza para negociar, saber resolver problemas, que son inevitables, ya que los conflictos son inherentes a los grupos de personas (Cano, 2008). Por lo tanto, el docente tiene que **ser capaz de resolver eficazmente conflictos** que afectan a las relaciones en el aula.

Para establecer buenas relaciones dentro del grupo de clase y afrontar la resolución de conflictos según Pertuz et al. (2016), el profesorado debe tener:

- **Tolerancia:** promueve el respeto hacia los demás, respecto a las ideas o prácticas diferentes o contrarias a las propias.
- **Empatía:** se pone en el lugar del alumnado, comprendiendo sus necesidades y emociones, con una actitud abierta al diálogo y al cambio.
- **Respeto:** expresa reconocimiento y da importancia a todas las propuestas e ideas.

3.2.5. Competencia digital docente

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en adelante TIC han permitido la eliminación de barreras espacio-temporales, facilitando la generación colectiva de conocimiento y el trabajo colaborativo, originando mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2017). El profesorado con esta competencia es aquel que “utiliza de forma imaginativa, crítica y con criterio selectivo las TIC como soporte y medio para el desarrollo y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Torra et al., 2012, p. 30).

La era digital ha transformado el rol del profesor/a, sirviendo actualmente de guía, orientador/a, facilitador/a, tutor/a y dinamizador/a del aprendizaje en

nuevos entornos tecnológicos por medio de metodologías activas centradas en la figura del alumnado como principal agente y constructor de su aprendizaje.

El profesorado tiene que **ser capaz de integrar y utilizar con eficiencia y eficacia las TIC**. De esta forma tendría la **competencia digital docente**, que según diferentes investigadores estaría formada por dos ámbitos (Hernández, 2017):

- **Las competencias tecnológicas**, que se relacionan con el conocimiento y habilidades en los diferentes recursos tecnológicos.
- **Las competencias pedagógicas**, que son aquellas que permiten al profesorado utilizar estos recursos tecnológicos en el diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización de su práctica educativa.

El manejo didáctico de las TIC tiene una triple función como: (a) instrumento que facilita la enseñanza (fuente de información, canal de comunicación entre profesor/a y estudiantes, recurso didáctico...); (b) herramienta de aprendizaje (el uso de las TIC por los estudiantes ayuda a su uso y adopción o mejora de sus competencias digitales) y; (c) instrumento que hay que integrar en el currículo (facilita el aprendizaje autónomo del alumnado, la interacción entre alumnos, etc.) o en los procesos de gestión del centro (Graells, 2008, p. 10).

Por tanto, las/los docentes deben de tener una actitud positiva hacia las TIC para integrarlas como medio instrumental y didáctico al programar el currículo, conocer su aplicación en el ámbito educativo y proponer actividades al alumnado para que las usen y evaluarlas.

3.2.6. Innovación e investigación

El profesorado innovador tiene que **ser capaz de “generar cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, dando a los estudiantes una nueva forma de observar el entorno y las oportunidades que este ofrece” (Pertuz et al., 2016, p. 34). Tener capacidad de innovación “es crear y aplicar nuevos conocimientos, metodologías y recursos a la actividad docente, orientadas a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Torra et al., 2012, p. 30).

Es necesario que el profesorado esté capacitado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y llevar a cabo la introducción de nuevas metodologías docentes y su evaluación. Por tanto, la capacidad de innovación se relaciona con la habilidad que posee para cambiar, responder y adaptarse las necesidades de aprendizaje del alumnado actuales.

Además, es necesario reflexionar e investigar sobre la enseñanza. La competencia investigadora implica que el/la docente puede **ser capaz de crear y transferir conocimiento**. Con la investigación se analiza y a contrasta determinados tipos de circunstancias que acontecen en las clases, lo que puede ayu-

dar a entender mejor lo que está aconteciendo e introducir cambios y mejoras en la docencia y obtener mejores resultados (Villa, 2008).

Por tanto, para la presente práctica educativa es necesario “estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios” (Torra et al., 2012, p. 27).

El profesorado actual tiene que desarrollar la **función investigación-innovación**, analizando el propio desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje según las exigencias del entorno, contribuyendo con ello a la mejora de la calidad de la formación del alumnado.

Importante



“El docente es un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones que lleve a la mejora de la calidad de su práctica educativa” (Tejada, 2009, p. 12).

3.2.7. Emprendimiento

El profesorado tiene que **ser capaz de desarrollar una idea y hacerla realidad de forma autónoma y con iniciativa personal**, buscando los recursos para innovar y poder materializarla. El emprendimiento implica que el/la docente sabe detectar oportunidades, maneja problemas, asume compromisos y tiene responsabilidad.

Un/a profesor/a emprendedor/a realiza actividades novedosas y se caracteriza por su capacidad para crear e innovar, es decir, se sale de lo convencional haciendo cosas diferentes con los recursos disponibles. También identifica oportunidades, toma decisiones, trabaja en equipo y busca la obtención de apoyo enfocado a cubrir la necesidad de logro (Bello, 2008).

En el actual enfoque educativo, el profesorado tiene que orientar y facilitar el aprendizaje del alumnado como un proceso de adaptación al mundo, “tarea que se considera propia de un emprendedor/a”; de ahí que el docente con capacidad emprendedora tiene la habilidad para transmitir a su estudiantado qué tiene que hacer y cómo llevar a la práctica planes de forma autónoma, es decir, que “aprendan a emprender” (Azqueta y Sanz, 2021).

3.2.8. Liderazgo

El profesorado tiene que **ser capaz de asumir retos y tomar la iniciativa** desde cualquier área y nivel de responsabilidad del entorno del aula y centro educativo.

El liderazgo participativo y colaborativo se caracteriza por tomar la iniciativa fomentando la participación activa del grupo y la comunicación entre todos los miembros, para alcanzar beneficios grupales.

En la actualidad, el docente tiene que ser capaz de entender las necesidades individualidades personales y de grupo, para que todos los alumnos se sientan comprendidos y respetados, considerando tanto el rendimiento académico como la convivencia. Como ya se ha comentado, el profesorado tiene un papel relevante al **liderar el control y disciplina** del aula, así como **gestionar los conflictos y conductas disruptivas** que pueden surgir en el transcurso de las relaciones interpersonales. Esto lleva a plantear que lo ideal es **el liderazgo socioemocional**, de ahí que sea importante resaltar la figura del **profesor/a emocionalmente competente** (figura 3.9).

En conclusión, un profesor/a competente socioemocionalmente “es participativo en las relaciones interpersonales con los estudiantes y es determinante para conseguir formar personas preparadas, felices, sociales y emprendedoras” (Vaello y Vaello, 2018, p. 103).



Figura 3.9. Competencias socioemocionales. Fuente: Elaborado a partir de Vaello y Vaello, (2018) y Uruñuela (2019).

4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

4.1. Introducción a la evaluación

La **evaluación** es uno de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que nos permite comprobar hasta qué punto el alumnado, a través de las estrategias metodológicas desarrolladas en el aula, ha alcanzado los objetivos y ha adquirido las competencias profesionales, personales y sociales establecidas en el currículo.

A través del proceso de evaluación también podremos constatar si el proceso de enseñanza-aprendizaje responde a los **criterios de evaluación** establecidos en el currículo. Además, debe servirnos para mejorar nuestra práctica docente, haciéndonos reflexionar sobre la utilidad de la evaluación en el aprendizaje del alumnado.

En esta Unidad Didáctica 4 vamos a conocer y valorar las distintas estrategias y técnicas de evaluación más utilizadas en formación profesional. Todo ello, con el objeto de recabar toda la información necesaria sobre el progreso de nuestro estudiantado, analizarla y, a partir de ahí, **tomar decisiones** que permitan regular y orientar su aprendizaje.

Para llevar a cabo una valoración del desarrollo del alumnado durante su proceso de aprendizaje debemos responder a estas preguntas: ¿por qué evaluamos? y ¿para qué **evaluamos**? Ambas cuestiones serán respondidas a lo largo de esta Unidad Didáctica.

Definición



La evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como aprendizaje, como una manera de comprender para mejorar las prácticas que aborda. (Santos Guerra, 2014).

4.2. Evaluación del proceso de aprendizaje

4.2.1. *Evaluar vs. calificar*

El proceso de enseñanza y aprendizaje se ve muy condicionado por la forma que tenemos los docentes de entender qué es la evaluación. Por ello, y antes de continuar estudiando este apartado, se considera importante hacer una diferenciación clara entre dos términos que suelen confundirse en educación: **evaluar y calificar**.

Qué es evaluar

La evaluación entendida como parte del aprendizaje es un proceso que implica la **recogida de datos** que nos permite al profesorado conocer el progreso del alumnado, para después, **analizarlos** intentando detectar sus dificultades y aciertos, y finalmente **tomar las decisiones** que permitan regular sus aprendizajes. Incluso puede ser el alumnado quien se autorregule, tomando sus propias decisiones (lo que más tarde definiremos como evaluación formadora).

Evaluar es comprender y reflexionar durante todo el proceso de aprendizaje, no se refiere únicamente al momento final del proceso. Desde este enfoque, **la evaluación va unida al aprendizaje**, no son dos momentos diferentes. La evaluación tiene principalmente una función pedagógica, es decir, nos debe servir para **regular el proceso de enseñanza y aprendizaje**.

Importante



“Por mucho que cambien los métodos, si no se lleva a la práctica una evaluación que tenga un objetivo distinto de «poner notas», no cambiará nada en el fondo. Sin una evaluación que facilite reconocer las dificultades y encontrar caminos para superarlas, no hay aprendizaje” (Sanmartí, 2020).

Qué es calificar

Al profesorado nos exigen tomar decisiones sobre el grado de consecución de los objetivos alcanzados por nuestro alumnado, es decir, nos demandan asignar un valor. Calificar es una forma de puntuar los trabajos o pruebas realizadas por el estudiantado con el objeto de **clasificar, seleccionar y acreditar** qué han aprendido y si están preparados para seguir progresando en su proceso de aprendizaje.

La **evaluación “calificadora”** (tradicionalmente llamada sumativa) forma parte del proceso de evaluación, es uno de sus componentes, pero no es el único ni el más importante. Entender la evaluación desde esta perspectiva cumple únicamente una **función social**, en la que el personal docente comprueba los logros alcanzados por su alumnado al final del proceso de aprendizaje con el fin de llevar a cabo una clasificación. Consistiría fundamentalmente en **medir y controlar** si se han conseguido los objetivos marcados.

A lo largo de los siguientes apartados, desarrollaremos los tipos y formas de evaluación, así como los instrumentos que nos ayudarán a entender con más detalle esta diferencia.

4.2.2. Tipos y formas de evaluación

Formas de evaluación

Durante el proceso de evaluación no sólo es el docente el que evalúa. Según el agente educativo que interviene en el proceso evaluador se diferencian diversas **formas de evaluación** (figura 4.1.):

- **Autoevaluación.** Esta forma de evaluación facilita al estudiantado la reflexión y revisión individual de su propio proceso de aprendizaje. Es el alumnado quien realiza una **valoración de sí mismo** y de la tarea que está realizando. A través de la autoevaluación el alumnado puede identificar sus aciertos y valorar en qué aspectos puede mejorar, siendo agente activo en su propio proceso de evaluación. Algunos instrumentos de evaluación que pueden utilizarse para la autoevaluación del alumnado son: el **diario de aprendizaje** y el **portfolio**.
- **Coevaluación.** En este caso, la evaluación se lleva a cabo conjuntamente entre el estudiantado. Esta forma de evaluar no sólo se refiere a la evaluación entre pares, sino también puede ser entre equipos o de un grupo de estudiantes hacia un alumno/a. En la coevaluación juega un papel muy importante el **feedback**, a partir del cual el alumnado que lo recibe podrá aplicar mejoras y reconfigurar su tarea. Como instrumentos de evaluación que se pueden usar en la coevaluación se destacan el **cuestionario** o una **lista de valoración**.



Figura 4.1. Formas de evaluación. Fuente: Elaboración propia

- **Heteroevaluación.** Cuando la evaluación se realiza por una persona distinta a quien está siendo evaluado, nos referimos a la heteroevaluación. Esta suele llevarse a cabo por el profesorado, pero también pueden participar otros agentes colaboradores (profesionales del sector, expertos en una determinada materia, personal docente...). El **feedback** de nuevo toma gran importancia al permitir orientar y guiar el aprendizaje del alumnado durante todo el proceso. Ejemplos de instrumentos que pueden usarse para la heteroevaluación: **pruebas objetivas, cuestionarios, rúbricas de evaluación...**

Tipos de evaluación

La evaluación, tal y como se ha comentado anteriormente, es un proceso que tiene como objetivo recoger datos, analizarlos, y tomar decisiones de manera **continua**. En este sentido, podemos distinguir entre una evaluación orientada a **regular los errores y dificultades** que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y una evaluación relacionada con **valorar el resultado final** de dicho proceso.

Así pues, según su finalidad, se diferencian los siguientes **tipos de evaluación**:

- **Evaluación diagnóstica.** Es aquella que se lleva a cabo antes del proceso de enseñanza y aprendizaje con una función pedagógica, ya que nos permite conocer de qué situación parte el alumnado y detectar sus posibles necesidades educativas. Esta evaluación se produce **al comienzo del proceso** de evaluación (evaluación inicial) y tiene como objetivo orientar y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje al contexto y las características del alumnado. Generalmente, este tipo de evaluación no tiene asociada una calificación. Un ejemplo de una evaluación diagnóstica podría ser realizar una **prueba inicial** al comienzo de un módulo profesional para comprobar el grado de conocimiento del alumnado sobre la materia a tratar.
- **Evaluación formativa/formadora.** Este tipo de evaluación tiene un carácter **regulador y corrector del proceso de enseñanza y** aprendizaje que experimenta el alumnado. Su función es principalmente facilitar y orientar su aprendizaje proporcionándoles una retroalimentación continua, no sólo comprobando los resultados obtenidos. Esta evaluación pretende recopilar información sobre el desarrollo formativo del estudiantado con el fin de tomar decisiones para ayudarlo a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Cuando es el profesorado quien toma las decisiones principalmente estaríamos ante una **evaluación formativa**; y, en cambio, cuando es la persona que aprende (el alumnado) quien se autorregula y toma las decisiones, se considera una **evaluación formadora**. Un ejemplo de evaluación formativa podría ser emplear una **rúbrica de autoevaluación** para que el alumnado valore el trabajo realizado y tenga la oportunidad de mejorarlo con vistas a la entrega definitiva del mismo.
- **Evaluación sumativa/calificadora.** Al **finalizar el proceso** de enseñanza y aprendizaje, el profesorado debe conocer si su alumnado ha alcanzado los resultados de aprendizaje previamente establecidos. La función principal de la evaluación sumativa es controlar, calificar y acreditar el grado de aprendizaje del estudiantado al final del proceso. Mientras que la evaluación formativa/formadora se focaliza en los procesos y las actividades desarrolladas durante el aprendizaje del alumnado, la evaluación sumativa se centra en el/los productos/s finales. Algunos ejemplos de evaluación sumativa pueden ser las **pruebas objetivas**, la **exposición** en clase tras un trabajo de investigación, el **resultado final de un proyecto/reto** planteado en clase, ...

Idea



“Cuando el cocinero prueba la sopa se trata de evaluación formativa, se encuentra en pleno proceso de elaboración. Su finalidad es hacer los reajustes necesarios para que el resultado se ajuste a los criterios de calidad establecidos.

Cuando el cliente toma la sopa, se trata de evaluación sumativa. El cliente valora el resultado final, pero no interviene en el proceso". (Robert Stake, 1981).

4.2.3. Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación

Los criterios de evaluación

La evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes debe ser formativa, continua y **criterial**, es decir, tomando como referencia los criterios establecidos en las disposiciones curriculares para cada módulo profesional.

Los criterios de evaluación son los elementos referentes para llevar a cabo la evaluación del alumnado. Éstos **describen el modo y el grado de aprendizaje** que el estudiantado tiene que haber alcanzado con respecto a los objetivos y las competencias establecidas en el currículo. Son indicadores que ayudan al docente a comprobar el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para obtener los criterios de evaluación de un módulo profesional dentro de un ciclo formativo determinado, debemos consultar la Orden o Decreto donde se desarrolla el currículo de dicho módulo. Los criterios de evaluación aparecen **asociados a los resultados de aprendizaje de cada módulo** y son el referente del profesorado para comprobar lo que el estudiantado tiene que haber aprendido.

Los procedimientos de evaluación

Los **procedimientos de evaluación** hacen referencia a la técnica empleada para recoger, analizar y registrar la información que se quiere evaluar durante el proceso de aprendizaje. Responden fundamentalmente a **¿cómo se va a evaluar?**

Según el momento de la evaluación se utilizarán unas técnicas u otras, siempre teniendo en cuenta el qué queremos evaluar y el para qué (la finalidad).

Son **ejemplos** de procedimientos de evaluación:

- Las actividades de contenidos previos planteadas.
- La observación directa.
- El análisis de las actividades de clase.
- Los intercambios orales.
- Las pruebas específicas de evaluación.

Los instrumentos o pruebas de evaluación

Por su parte, los **instrumentos o pruebas de evaluación** son el **medio** que nos va a permitir evidenciar el aprendizaje alcanzado por el alumnado y que viene establecido en cada uno de los criterios de evaluación.

Mientras que los procedimientos de evaluación se refieren al cómo se va a evaluar (la técnica), los instrumentos son la **herramienta** empleada para evaluar, es decir, responden a ¿con qué se va a **evaluar**?

Estos instrumentos deben servir para medir la idoneidad y el alcance del aprendizaje del alumnado con exactitud y precisión, es decir, deben ser capaces de **evidenciar los resultados de aprendizaje** esperados.

Los **criterios de evaluación** establecidos en el currículo deben tener **asociado al menos un instrumento de evaluación**, que será el medio a utilizar para medir el nivel de logro alcanzado.

A través de la siguiente tabla 4.1. se recogen diferentes **tipologías de instrumentos de evaluación** asociados al momento y procedimiento de evaluación empleado:

Momento	Procedimientos	Instrumentos de evaluación
Evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de contenidos previos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario inicial • Ejercicios previos al comienzo
Evaluación formativa/formadora	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Análisis de las actividades de clase • Intercambios orales 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio • Diario de aprendizaje • Cuestionarios • Exposiciones • Debate • Entrevista • Ejercicios prácticos • Análisis de casos • Proyectos/tareas • Rúbrica/lista de cotejo • Videos
Evaluación sumativa	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas específicas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas orales y escritas • Resultado final proyecto, portfolio, exposición, etc.

Tabla 4.1. Tipología de procedimientos e instrumentos de evaluación. Fuente: Elaboración propia

4.2.4. Instrumentos y criterios de calificación

Los criterios de calificación

"Calificar es emitir un juicio acerca de lo que alcanza el alumno, así pues, se trata de darle valor a cada indicador" (Jiménez Rodríguez, 2019). Cuando desarrollamos el proceso de evaluación de nuestro módulo profesional no solo debemos saber lo que el alumnado debe aprender (criterios de evaluación), sino también cuantificar el grado en que los aprendizajes que se pretendían han sido adquiridos (la calificación).

Legislación



El artículo 3.3 de la Orden de 29 de septiembre de 2010, que regula la evaluación de la FP en la comunidad autónoma de Andalucía establece:

"3. Al término del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado obtendrá una calificación final para cada uno de los módulos profesionales en que esté matriculado. Para establecer dicha calificación los miembros del equipo docente considerarán el grado y nivel de adquisición de los resultados de aprendizaje establecidos para cada módulo profesional, de acuerdo con sus correspondientes criterios de evaluación y los objetivos generales relacionados, así como de la competencia general y las competencias profesionales, personales y sociales del título, establecidas en el perfil profesional del mismo y sus posibilidades de inserción en el sector profesional y de progreso en los estudios posteriores a los que pueda acceder".

Teniendo en cuenta la normativa citada anteriormente, se deduce que una forma de establecer los criterios de calificación es **dándole un valor a cada criterio de evaluación**, es decir, ponderarlos para obtener una calificación que permita medir el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje asociados.

A través de la siguiente tabla 4.2., se puede apreciar la **correspondencia entre los criterios de evaluación, instrumentos y criterios de calificación** de un resultado de aprendizaje ejemplo del módulo profesional Ofertas Gastronómicas:

RA	Criterio de evaluación	%	Instrumento de evaluación
RA.1. Identifica tendencias gastronómicas analizando sus principios y características.	a) Se han reconocido la procedencia del concepto, la etimología y el origen del término "gastronomía".	10 %	Prueba escrita
	b) Se han identificado los acontecimientos más relevantes relacionados con la gastronomía y el arte culinario.	10 %	Prueba escrita
	c) Se han identificado y caracterizado las diferentes publicaciones, y sus autores, relacionados con la gastronomía y el arte culinario.	25 %	Exposición: Cocineros/as y publicaciones más relevantes
	d) Se han reconocido y caracterizado los movimientos o corrientes culinarias, así como sus principales representantes.	20 %	Prueba escrita
	e) Se han identificado las características gastronómicas, productos y elaboraciones más significativas de la cocina española.	32 %	Tarea: Investigación y difusión gastronomía por comunidades autónomas
	f) Se han identificado las características gastronómicas, productos y elaboraciones más significativas de Andalucía	3 %	Tarea: Investigación y difusión gastronomía por comunidades autónomas

Criterios de calificación	%
Exposición	25 %
Tarea de investigación	35 %
Prueba escrita	40 %
Total	100 %

Tabla 4.2. Ejemplo relación criterios de evaluación, instrumentos y criterios de calificación. Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos de calificación

Por último, para llevar a cabo de manera objetiva la tarea de calificar, se emplean distintos **instrumentos de calificación** que nos van a permitir valorar de manera cuantitativa los aprendizajes alcanzados a través de los instrumentos de evaluación. Algunos **ejemplos de instrumentos de calificación** siguiendo a Jiménez Rodríguez (2019) son:

- La **rúbrica**: es una matriz que sirve para valorar el nivel de competencia alcanzado por el alumnado en base a unas evidencias generadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La **lista de cotejo**: es una lista de verificación que establece diferentes criterios a evaluar. En esta lista solo se valora si el resultado esperado está presente o no, marcando con un Si o No cada criterio.
- La **escala de valoración**: es un instrumento parecido a la rúbrica en el que se indica qué elementos se van a evaluar y se establece un nivel de logro, como, por ejemplo: "muy bien", "bien", "regular" o "deficiente".
- El **juicio experto**: es la valoración que generalmente realiza el profesorado y a partir de la cual emite una calificación sin ningún criterio establecido y basado en sus conocimientos. Un ejemplo de este tipo de instrumen-

to sería cuando en una pregunta abierta de una prueba escrita que puntúa 3 puntos sobre el total, el profesorado valora la respuesta con un 2,5.

Referencias



En el siguiente enlace a la página web del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC), se pueden descargar (en versión editable y en pdf) numerosos ejemplos de rúbricas y otros documentos de evaluación que pueden servir de referencia para la creación de nuestros propios instrumentos de evaluación/calificación.

Enlace a web: <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

4.2.5. Mecanismos de recuperación

Cuando el alumnado no ha aprendido lo establecido en los criterios de evaluación o no lo ha hecho en el nivel de logro esperado, los docentes debemos establecer **mecanismos de recuperación** que les permita alcanzar los resultados de aprendizaje pendientes.

A continuación, se destacan algunas **estrategias** dirigidas a hacer posible dicha recuperación:

- **Motivar al alumnado:** se intentará que el estudiantado que ha sido evaluado negativamente se anime a trabajar en los resultados de aprendizaje no alcanzados. Para ello podemos utilizar medidas como: entrevista con el alumnado, seguimiento más continuo y más de cerca, coordinación con la familia, etc.
- **Orientarle sobre cómo alcanzar los resultados de aprendizaje pendientes:** en multitud de ocasiones el alumnado que tiene que recuperar algún instrumento de evaluación desconoce qué tiene que aprender y cómo lo puede hacer. Para ello, el profesorado puede apoyarles enseñándoles técnicas de estudio, insistiendo en los aspectos clave y/o más relevantes del contenido, planteando actividades de refuerzo (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.), llevando a cabo sesiones de tutorización, revisando los resultados de las pruebas específicas y analizando los aspectos evaluados negativamente y planteándole actividades de repaso.
- **Comprobar el aprendizaje alcanzado:** una vez utilizado los mecanismos anteriores, el profesorado deberá comprobar si el alumnado ha alcanzado los objetivos de aprendizaje y puede demostrar que ha aprendido lo que tenía que aprender. Para ello, debemos seleccionar qué instrumentos de evaluación y de calificación vamos a utilizar para evidenciar que el

alumnado ha aprendido lo establecido en los criterios de evaluación y ha alcanzado los resultados de aprendizaje pendientes.

Todas las medidas mencionadas anteriormente deben quedar recogidas en un **plan de recuperación y atención a pendientes**. En este plan se concretarán las actividades y actuaciones que se van a desarrollar para el caso concreto de una persona estudiante.

4.3. Evaluación del proceso de enseñanza

La evaluación no sólo se aplica en los aprendizajes que van adquiriendo el alumnado durante sus estudios, sino que se extiende a otros ámbitos educativos tales como la actividad del profesorado. Para contribuir a la **mejora de la calidad de la enseñanza**, el profesorado debe evaluar su práctica docente con el objeto de ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para realizar la evaluación de los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza, estos se han agrupado en dos grandes grupos que coinciden con las dos tareas fundamentales que realiza el profesorado: la **evaluación de la planificación educativa** y la **evaluación de la práctica docente**.

Evaluación de la planificación educativa

Teniendo en cuenta los componentes que integran la planificación educativa del profesorado, podemos citar los siguientes **elementos a evaluar**:

- Adaptación de los objetivos al contexto educativo del alumnado.
- Adecuación variedad y actualización de los contenidos propuestos.
- Secuenciación lógica de los contenidos.
- Idoneidad de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Variedad de recursos didácticos empleados.
- Ajuste de la programación a la legislación y currículo vigente.
- Adecuación de las medidas de atención a la diversidad adoptadas.
- Variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

Evaluación de la práctica docente

En cuanto a los **aspectos a evaluar** referidos a la puesta en práctica de lo planificado, se mencionan los siguientes:

- Motivación del docente hacia el aprendizaje del alumnado.
- Ambiente de trabajo creado en clase.
- Fomento de la participación del alumnado.
- Colaboración y coordinación con otros docentes.

- Trato adecuado con el alumnado.

Para la **evaluación de la enseñanza**, también se distinguen distintos **procedimientos e instrumentos de evaluación** que pueden ser utilizados por el profesorado. A modo de ejemplo, se destacan los siguientes:

- En caso de **autoevaluación** del propio docente:
- Procedimientos: análisis de su práctica docente.
- Instrumentos: diario del profesor/a, portfolio docente.
- En caso de **heteroevaluación**:
- Procedimientos: consultas a alumnado, observación agentes externos.
- Instrumentos: encuesta calidad docente, comentarios de estudiantes.

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 develop-

ment 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).⁷

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?

⁷ See the following reference for more detailed information and examples about the CEFR's general competences and communicate 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>

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).

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 5.1.):

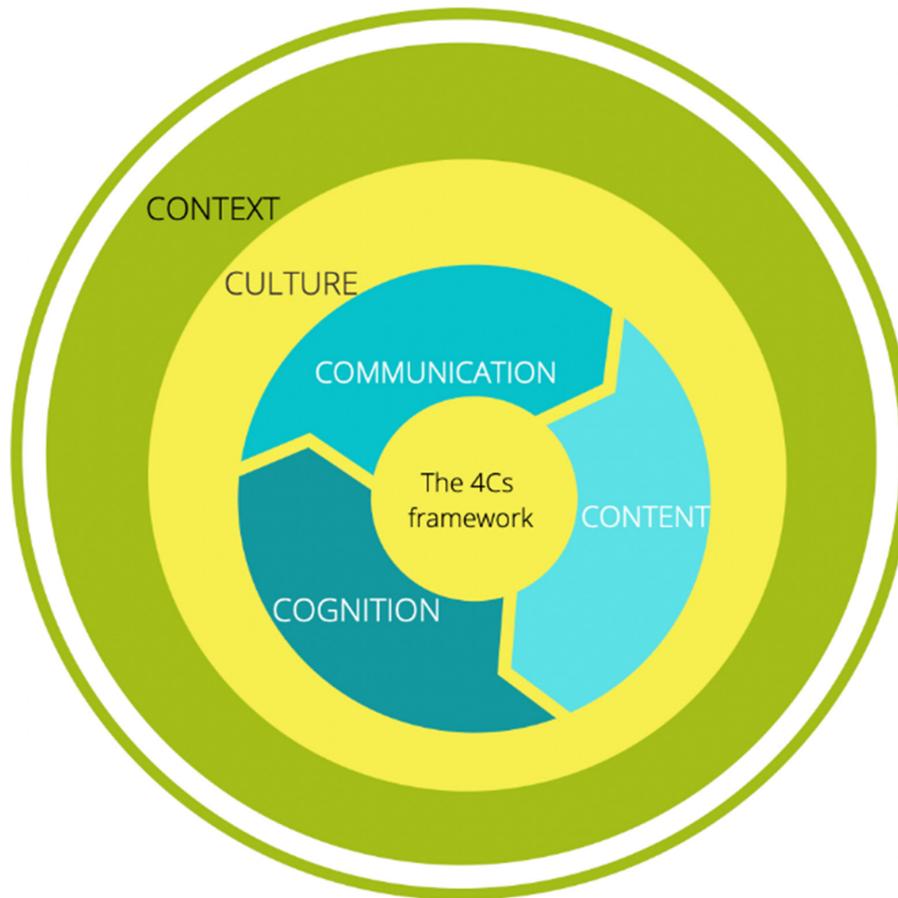


Figure 5.1. The 4Cs Framework. Source: Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 41.

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.).

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).

Example



This is an example of a CLIL mind map for VET (figure 5.2.). The unit title is precisely VET and the global objective of the unit is to develop classroom talk about VET.

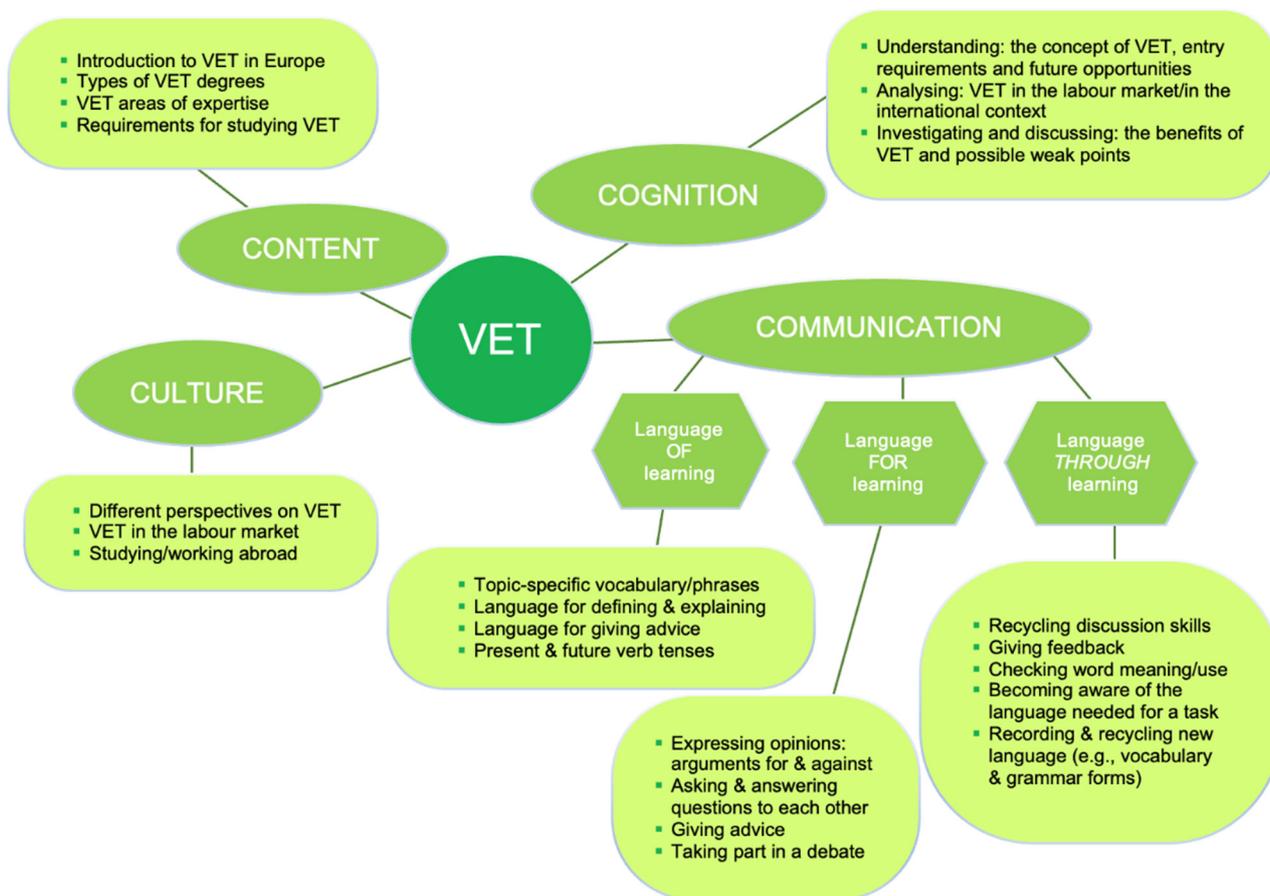


Figure 5.2. CLIL mind map. Source: Adapted from Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 66.

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.

IDEAS CLAVE

- La programación didáctica debe entenderse como una herramienta e instrumento de gran utilidad, ya que tiene como objetivo servir como guía de la labor docente.
- Para que la programación didáctica sea un buen instrumento de planificación debe ser adecuada al contexto, concreta, flexible y viable.
- Para elaborar una programación didáctica es imprescindible realizar un análisis del contexto normativo, así como de las características generales y concreción curricular de la Formación Profesional.
- Conocer todos y cada uno de los elementos que conforman el currículo es fundamental para elaborar la programación didáctica y la posterior programación de aula.
- La metodología forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje dando respuesta al cómo enseñar y al cómo aprender en el aula, en un Centro y en general, en un contexto educativo definido.
- Los elementos deben ser cuidadosamente seleccionados atendiendo a una realidad que incluye la propia del alumnado, la de la comunidad educativa, la de la sociedad en general y la del docente en particular.
- Las nuevas apuestas van encaminadas al empleo de metodologías modernistas y que conocemos como activas. En ellas, es el alumnado el protagonista de su propio proceso de aprendizaje adoptando un rol participativo, donde el papel del docente es de mero guía, entrenador, orientador y dinamizador del proceso.
- El ABP, ABJ, ApS, flipped classroom son estrategias metodológicas en las que el alumnado protagoniza su propia experiencia de aprendizaje conectando con su realidad más cercana y alcanzando un aprendizaje significativo.
- Las metodologías siempre se implementan bajo un proceso continuo de evaluación y retroalimentación. Con todo ello, conseguiremos integrar el concepto de excelencia a la enseñanza, a sus procesos y al sistema educativo en general. Creando ciudadanos competentes, profesional y socialmente, preparados para construir una sociedad mejor.
- El docente es el principal gestor del aula, y de él depende en gran medida el clima que se logre para la enseñanza-aprendizaje en Formación Profesional con cada grupo y en cada asignatura.
- Conseguir un clima positivo en el aula debe ser un fin en sí mismo, y es la base para que se puedan generar situaciones adecuadas de aprendizaje, en las que el alumnado consiga un buen rendimiento académico y unas relaciones socioemocionales equilibradas.
- Las competencias docentes en relación a la planificación, comunicación, trabajo en equipo, gestión de conflictos, digital, de innovación e investi-

gación, emprendimiento y, el liderazgo, son necesarias para conseguir el éxito de la actividad académica.

- La evaluación es un aspecto fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite conocer el grado de consecución de los resultados de aprendizaje y regular el progreso del alumnado durante todo el proceso.
- Los criterios de evaluación son el referente para conocer el grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado y vienen establecidos en las disposiciones curriculares para cada módulo profesional.
- La calificación se refiere al valor que se les asigna a los logros adquiridos por el alumnado durante el proceso de aprendizaje y se establece de acuerdo a los criterios de evaluación correspondientes a los resultados de aprendizaje de cada módulo profesional.
- La evaluación no sólo se aplica en los aprendizajes que van adquiriendo el alumnado durante sus estudios, sino que se extiende a otros ámbitos educativos tales como la actividad del profesorado.
- En el contexto de enseñanza-aprendizaje en Formación Profesional, las lenguas extranjeras están ganando cada vez más importancia especialmente a través de la promoción de programas internacionales, estancias de movilidad internacional y metodologías que integran las lenguas extranjeras con los contenidos específicos del área de especialidad.
- El profesorado de FP del área de Hostelería y Turismo y el de idiomas debe trabajar conjuntamente para beneficiarse mutuamente de sus conocimientos y ofrecer a su alumnado formación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Antúnez, S., del Carmen, L.M., Imbermon, F., Parcerisa, A., y Zabala, A. (2010). *Del proyecto educativo a la Programación de Aula*. Grao.
- Arrighi, J. y Mañá, M. (2020). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Transformando la cultura escolar*. Logos.
- Azqueta, A. y Sanz, R. (2021). Educación emprendedora y filosofía de la educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 13-26.
- Battle, R. y Marina, J.A. (2013). *El Aprendizaje-Servicio En España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Bello, M. E. (2008). *Competencias del docente para la formación de capacidad emprendedora en la Universidad Metropolitana*. Departamento de Didáctica, Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Plaza & Janés.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M.R. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial.
- Casanova, M.A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no propietarios (CEDEC). <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>
- Cortés, V. R. A. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista Unimar*, 31(2). 99-113.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Coyle, D., Hood P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 139, de 16 de julio de 2010.
- Díaz, P. (2018). *Aprendizaje Cooperativo: Guía de aplicación en el aula*. 2ª edición. Independently published.
- Díaz Tenza, P.J. (2020). *Más allá del ABP. Un análisis práctico y aplicado del aprendizaje basado en proyectos desde infantil hasta la enseñanza universitaria*. Editorial Independiente.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 29-42.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392-431.

- Graells, P. M. (1 de julio de 2022). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. <https://cursa.ihmc.us/rid=1PXC7L833-23MFZ1R-2P19/Formacion%20Docentes.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
- Gómez, M. T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 37-48.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). <https://intef.es>
- Jiménez Rodríguez, M.A. (Coord.) (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Narcea.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte. (n.d.). *Formación Profesional Andaluza*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza>
- La Prova, A. (2017). *Práctica Aprendizaje cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase*. Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 78, de 1 de abril de 2022.
- Llorent, V. J., Farrington, D. P. y Zych, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 35-44.
- Lozano Luzón, J. (2018). *Cómo realizar la programación didáctica en Formación Profesional*. Síntesis.
- Marchena, R. (2009). *El aula por dentro: cómo mejorar su gestión y organización*. Wolters Kluwer.
- Marchena, R (2011). La soledad en el aula: un obstáculo para aprender a gestionar la clase y avanzar hacia la escuela inclusiva. *Organización y gestión educativa*, 19(5), 10-13.
- Martínez, M. (1997). *La orientación del clima del aula*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136679>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(2), 1-11.
- Mas, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211.

- Morales, M. y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Editorial SM.
- Negre, C. y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula: Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Paidós.
- 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. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 202, de 15 de octubre de 2010.
- Ortega, R. (1997). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y sociedad*, 42(1), 107-113.
- Pérez, C. P. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista española de pedagogía*, 59(218), 143-156.
- Pertuz, V. P., Rojas, G. Y., Navarro, A. y Quintero, L. T. (2016). Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. *Educación y educadores*, 19(1), 29-45.
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado, 223, de 5 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado, 289, de 3 de diciembre de 2005.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, 182, de 30 de julio de 2011.
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado, 159, de 5 de julio de 2017.
- Repositorio Agrega, Junta de Andalucía. <http://agrega.juntadeandalucia.es/>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2015). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas Creativas*. 20ª edición. Vintage Español.
- Ruiz Martín, H. (2021). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Ruiz Rodríguez, E. (2016). La gestión del aula: Una herramienta para la inclusión del alumnado con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 33, 131-144.
- Sánchez, M. (2021) *En clase sí se juega: Una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula*. Paidós.

- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santiago, R. y Bergman, J. (2018). *Aprender del revés: Flipped Learning 3.0 y metodología activa en el aula*. Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La Evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Torra Bitlloch, I., Corral Manuel de Villena, I. D., Pérez, M., Triadó, X., Valderrama, E., Marquez, M., ... y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Red U: revista de docencia universitaria (online)*, 10(2), 21-56.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.37>
- Tuc, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. [Tesis Grado, Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>
- Uruñuela, P. (2018). *Metodología Del Aprendizaje-Servicio: Aprender mejorando el mundo*. Narcea.
- Uruñuela, P. M. (2019). *La gestión del aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuándo empecé a dar clase*. Narcea.
- Vaello, J. (2006). *La disrupción en las aulas*. MEC.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. (Vol. 280). Graó.
- Vaello, J. y Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 1-273.
- Vergara Ramírez, J.J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Vergara Ramírez, J.J. (2021). *Un aula, un proyecto. El ABP y la nueva educación a partir de 2020*. Narcea
- Widodo, H. P. (2016). Teaching English for Specific purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). In W.A. Renandya y H.P. Widodo (Eds.), *English language teaching today: linking theory and practice* (pp. 277-291). Springer.
- Zabalza, M. Á (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.