



**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**



Máster universitario en profesorado de secundaria

Hostelería y Turismo

Antonio Moreno y Mar Venegas (Eds.)



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

Índice

- Introducción: propuesta de trabajo en este máster, *Antonio Moreno y Mar Venegas*6

MÓDULOS DE FORMACIÓN BÁSICA

- Sociedad, familia y educación, *Mar Venegas (coord.), Adolfo Torres, José Manuel Corpas, Elisa Velasco, Kiko Sánchez y Antonio Lozano* 12
- Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, *Jesús López Megías, Joaquín Martínez Vaquero, Juan Lupiáñez Castillo, Elisa Martín Arévalo y Francisca Padilla Adamuz* 141
- Procesos y contextos educativos, *José Ignacio Rivas Flores (coord.), Rafael Luis Campaña Jiménez, Manuel Delgado García, Alicia Jaén Martínez, José Antonio Marín Marín, Francisco Miguel Martínez Rodríguez y Encarnación Sánchez Lissen* 229

MÓDULOS ESPECÍFICOS DE HOSTELERÍA Y TURISMO

- Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad, *Carmen Fernández Polvillo, Inmaculada García Maroto, Verónica Paula Recchioni, Francisco José Tamarit Duarte y Noemí Zambrana Domínguez* 337
- Complementos de formación disciplinar de la especialidad, *María Isabel Arias Horcajadas, Francisca Fuentes Moreno y Reyes Manuela González Relaño* 434
- Innovación docente e iniciación a la investigación educativa, *Cristina Ceballos Hernández, Ana Isabel Polo Peña y Francisco José Ruiz Rey* 570

MÓDULOS DE PRÁCTICUM

- Prácticas Externas en Centros de Enseñanza, *Mar Venegas y Antonio Moreno* 672
- El trabajo fin de máster, *Antonio Moreno y Mar Venegas* 701

Introducción

La educación secundaria ha experimentado cambios notables en los últimos años. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, supuso una reestructuración de las etapas educativas, sobre todo a partir de la figura del "consejo orientador", que adelanta la elección entre el itinerario académico y el de formación profesional a los 15 años, introduciendo la Formación Profesional Básica.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-5139), supone una profunda reorganización de la formación profesional, para contribuir a eliminar el elevado desempleo estructural y dar respuesta a las necesidades del sistema productivo, con la intención de cubrir algunas de sus ofertas de empleo, sobre todo en niveles intermedios de cualificación –vinculados a la formación profesional– y, más concretamente, en aquellas actividades directamente relacionadas con la modernización del sistema económico exigida por el cambio tecnológico y la nueva economía verde. Así lo indica el preámbulo de la Ley al señalar que "El escaso desarrollo de las cualificaciones intermedias en la estructura formativa española exige duplicar, con rapidez, el número de personas con formación intermedia para poder responder a las necesidades del sistema productivo".

Las dos **Normas reguladoras de la habilitación para la profesión son:**

- Resolución de 17 de diciembre de 2007, BOE de 21 de diciembre de 2007
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 diciembre de 2007

Además, en la actual sociedad digital, el profesorado debe poseer una serie de conocimientos y destrezas profesionales que le permitan comprender y tratar de superar las dificultades de aprendizaje de su alumnado, diseñar materiales educativos y actividades motivadoras, fomentar la convivencia y la participación del alumnado, utilizar las nuevas tecnologías, el aprendizaje activo y significativo, mejorar el proceso de evaluación, orientar y tutorizar al alumnado, implicarse en el funcionamiento colectivo de los centros educativos, etc.

Es en este marco en el que cobra más sentido aún la exigencia de profesionalización docente, que se introdujera ya con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, con independencia del nivel educativo o la especialidad en que imparte el profesorado, su formación debe ser académica y multidisciplinar.

En este contexto surge la propuesta de este nuevo Máster con una serie de singularidades en aras de complementar la formación que ya se está desarrollando en esta área educativa en Andalucía. Este Título de Máster de Profesorado en la UNIA atiende a la demanda de estudiantes que se orientan profesionalmente hacia la docencia en niveles de Educación Secundaria Profesional, y lo hace como continuación del proyecto colaborativo de las Universidades Públicas de Andalucía en la formación del profesorado de Secundaria y formación profesional.

El título propuesto es un Máster profesionalizante, de orientación pedagógica y didáctica, acorde con las exigencias sociales del siglo XXI, donde se recogen las recomendaciones de la Comisión Europea, así como las experiencias nacionales e internacionales más relevantes respecto a la formación, inicial y permanente, del profesorado de Educación Secundaria.

El análisis comparativo de la titulación de MAES en las universidades españolas nos ha permitido conocer bien la estructura del plan de estudios ofrecida por dichas universidades. De este modo, se ha podido diseñar un plan de estudios singular y diferenciado por su transversalidad en la formación complementaria (optatividad), que pasa a los módulos genérico y específico.

Además, otro elemento que permitirá diferenciar el Título que se propone es la incorporación en su diseño de las tecnologías desarrolladas por la UNIA y su experiencia con las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia. Por ello, se prevé introducir en las asignaturas del Máster competencias digitales que capaciten a los egresados y egresadas para utilizar metodologías más activas e innovadoras gracias al uso de las TIC en Educación Secundaria, como fin en sí mismas (robótica educativa, RV, RA e Impresión en 3D, vídeo digital, etc.), y como medio para favorecer un aprendizaje más personalizado y una educación inclusiva.

Asimismo, desde un afán aperturista hacia el contexto internacional y sus principales problemáticas y retos más acuciantes, este Máster enlaza con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas en su orientación y naturaleza, lo que se plasma en la incorporación de los ODS en los propios contenidos y competencias del Máster.

De todos los ODS, este Máster está especialmente relacionado con los siguientes objetivos, que se materializan como competencias transversales principalmente en los contenidos del módulo Genérico:

4. Educación de Calidad, como principio fundamental que orienta este Máster;

5. Igualdad de Género, presente en todo el Máster, especialmente como competencia transversal en la asignatura Sociedad, Familia y Educación;
8. Trabajo decente y crecimiento económico, vocación con la que este Máster pretende formar al futuro profesorado de FP;
10. Reducción de las desigualdades, principio que está presente como competencia transversal al formar para una escuela inclusiva en la asignatura Procesos y Contextos Educativos, así como en la asignatura Sociedad, Familia y Educación, donde es central el estudio de las desigualdades sociales y su incidencia en la educación;
11. Ciudades y Comunidades Sostenibles y 12. Producción y consumo responsables, dos ODS que son promovidos al formar parte de la sostenibilidad como competencia transversal presente en la asignatura Sociedad, Familia y Educación.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas, principios de los que debe participar el sistema educativo.

En todos estos ODS, la formación de formadoras y formadores es fundamental para darles continuidad intergeneracional: formar a quien forma significa formar a las generaciones más jóvenes desde el sistema educativo, de ahí la relevancia de incorporar los ODS en el diseño de este Máster habilitante.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS

En cuanto al currículum, el Máster que ofrece la Universidad Internacional de Andalucía se ha diseñado siguiendo la modalidad híbrida o semipresencial. Esta imagen muestra la estructura del plan de estudios:

Estructura general del plan de estudios				
Módulo (ECTS)	Asignatura	ECTS	Carácter	Ubicación temporal
1. Genérico (18 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	Obligatorio	1. ^{er} cuatr.
	Procesos y contextos educativos	6		
	Sociedad, familia y educación	6		
II. Especifico (24 ECTS)	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad	6	Optativo por especialidad	1. ^{er} cuatr.
	Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad	12		Anual
	Complementos de formación disciplinar de la especialidad	6		2. ^o cuatr.
III. Prácticum (18 ECTS)	Prácticas externas en centros de enseñanza	12	Prácticas externas	Anual
	Trabajo Fin de Máster	6	TFM	2. ^o cuatr.

Fuente: Memoria de verificación del título

Tres módulos que ofrecen la formación básica o genérica, específica o relativa a la especialidad, y práctica, necesaria para acometer el principal objetivo de este máster, que es la profesionalización del profesorado de Secundaria mediante la formación inicial que ofrece el master.

Como particularidad, las Prácticas han sido diseñadas según un modelo de formación en alternancia, para que acompañen la formación teórica del título a lo largo de todo el Máster, por lo que su duración es anual. Esto marca una diferencia fundamental con respecto al resto de títulos ofertados por las universidades públicas y privadas en España, que se concentran en un único período.

Este título ha buscado, así, dar cabida a la demanda del estudiantado del MAES de acompañar la formación teórica y práctica mutuamente, con el fin de que el estudiantado pueda reflexionar mejor, in situ, sobre los procesos educativos en el contexto escolar, que es el espacio en que pueden aprenderse desde la práctica los recursos teóricos que se ofrecen en las diversas asignaturas que configuran el título en sus módulos genérico y específico.

El documento de verificación del título establece con detalle todas las cuestiones relativas a este máster. Es esta información, aprobada por la agencia evaluadora correspondiente, la que da forma y sistematiza el trabajo que hacemos en el máster. Con todo ello, hemos elaborado un manual para cada una de las especialidades del MAES UNIA, para facilitar al estudiantado el seguimiento de los contenidos teóricos de las asignaturas que componen los tres módulos de su formación. En este manual están organizadas las asignaturas por sus módulos correspondientes, tal como se observa en la tabla recogida más arriba. Esperamos contribuir, con ello, a una sólida formación profesionalizante, tal como queda recogido en el espíritu de nuestro máster.

Módulos de Formación Básica



2

Sociedad, Familia y Educación

MÓDULO GENÉRICO

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

Docentes:

Mar Venegas (coordinadora)

Adolfo Torres

José Manuel Corpas

Elisa Velasco

Kiko Sánchez

Antonio Lozano

ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. El profesorado de secundaria: formación inicial y profesionalización docente
 - 1.1. Formación inicial y profesionalización docente. El marco normativo actual y la apuesta por el Máster de Secundaria.
 - 1.2. Cambios en la profesión docente y culturas profesionales.
 - 1.3. El profesorado como categoría social y sujeto educativo.
 - 1.4. La formación inicial del profesorado de Secundaria frente a los problemas sociales del alumnado adolescente de Secundaria.
 - 1.5. La formación inicial del profesorado de Formación Profesional (normativa actual, cambios que supone, la FP de la estigmatización al incremento de su demanda, etc. pero todo ello desde la perspectiva del profesorado, de la formación inicial, la profesionalización docente, etc.)

2. La perspectiva sociológica
 - 2.1. Sociedad y educación: la perspectiva sociológica.
 - 2.2. Aportaciones de la sociología a la formación inicial del profesorado de Secundaria.

3. El contexto social actual: la sociedad digital
 - 3.1. Cambios sociales y Educación Secundaria: educación comprensiva y reformas educativas en España y Europa, debates y propuestas (Políticas educativas): La FP en la sociedad española.
 - 3.2. La actual sociedad digital y la adolescencia de Secundaria: retos educativos y sociales en la formación inicial del profesorado.
 - 3.3. Estrategias para la construcción de un espacio educativo común: La educación en valores como eje transversal del currículum.

4. Estructura social y desigualdad social en Educación Secundaria
 - 4.1. Desigualdades sociales y educativas. Igualdad, inclusión y justicia social en los sistemas educativos democráticos, la apuesta por la ciudadanía.
 - 4.2. Las clases sociales.
 - 4.3. Género y sexualidad: la diversidad sexual, corporal y de género.
 - 4.4. Raza, etnia, religión: la diversidad etnorreligiosa.

5. La formación del sujeto escolar adolescente
 - 5.1. El alumnado de Secundaria: condición social de la adolescencia y la juventud.
 - 5.2. Relaciones entre cultura juvenil y cultura escolar. La cultura del romance adolescente
 - 5.3. Socialización, subjetivación y agencia. El sujeto escolar adolescente de Secundaria.
 - 5.4. Actitudes del alumnado frente a la educación y la escolarización. Los problemas sociales del alumnado de Secundaria desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

6. Familias y comunidad local en la Educación Secundaria
 - 6.1. Sociedad y Familia como contextos educativos: nuevos escenarios educativos en la sociedad actual.
 - 6.2. Familias y cambio social: tipologías y estilos educativos de las familias.
 - 6.3. Relaciones y procesos de comunicación entre familia y escuela, con especial atención a nuestras sociedades crecientemente multiculturales.
 - 6.4. La comunidad local y los proyectos educativos de ciudad.

7. La transición del mundo escolar al mercado laboral.
 - 7.1. La transición educativa posterior a la Educación Obligatoria: la opción por el bachillerato o por la formación profesional.
 - 7.2. Formación para el acceso a la universidad o al mercado de trabajo.
Dispositivos de inserción laboral.

8. Educación para la igualdad
 - 8.1. Educación para la igualdad sexual, corporal y de género en la escuela: la escuela coeducadora.
 - 8.2. La educación afectivosexual en la adolescencia y juventud.

- 8.3. Igualdad y diversidad en el marco de la ciudadanía sexual e íntima.
- 9. Educación para la sostenibilidad
 - 9.1. La importancia de la sostenibilidad.
 - 9.2. Educación para la sostenibilidad: Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030
- 10. La Mediación en Educación Secundaria
 - 10.1. Introducción.
 - 10.2. La mediación como proceso para la mejora de la convivencia en los centros educativos.
 - 10.3. Objetivos de la mediación Educativa: Prevención y Educación.

Ideas clave

Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

La asignatura Sociedad, Familia y Educación (en lo que sigue SFE), forma parte del Plan de Estudios de este Máster, según la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. El plan de estudios se estructura en dos niveles de agrupación desde el punto de vista académico: módulos y asignaturas. Tomando en consideración estos requisitos, la siguiente tabla muestra la Estructura General del Plan de Estudios:

Estructura general del plan de estudios						
Módulo (ECTS)	Asignatura	ECTS	Carácter	Ubicación temporal	Tipo de enseñanza	
1. Genérico (18 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	Obligatorio	1.º cuatr.	Semipresencial	
	Procesos y contextos educativos	6				
	Sociedad, familia y educación	6				
II. Específico (24 ECTS)	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad	6		1.º cuatr.		
	Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad	12	Optativo por especialidad	Anual		
	Complementos de formación disciplinar de la especialidad	6		.º cuatr.		
III. Prácticum (18 ECTS)	Prácticas externas en centros de enseñanza	12	Prácticas externas	Anual		Presencial
	Trabajo Fin de Máster	6	TFM	2.º cuatr.		

SFE cuenta con 6 ECTS y está situada en el Módulo I. Genérico, ya que, desde el ámbito de conocimiento de la Sociología, esta asignatura se centra en formar al estudiantado, futuro profesorado de Secundaria, sobre las relaciones entre la sociedad, la familia y la educación, entendiendo sociedad y familia como agentes educativos y la educación como fenómeno social; se analizan también los nuevos escenarios educativos en la sociedad actual; la evolución histórica de la familia, tipologías y estilos educativos familiares; la desigualdad social en educación, y la diversidad en una escuela para todas las personas. Asimismo, se han transversalizado la igualdad y la sostenibilidad, en lugar de situarlas como materias optativas y, dada su naturaleza sociológica, se han situado como temas de esta asignatura, una peculiaridad de este programa de Máster, que no está presente en el resto, en una apuesta propia por la formación integral del profesorado de Secundaria, a lo que se ha añadido, también, un tema dedicado a la mediación en Secundaria.

En cuanto a los contenidos, la asignatura aborda los siguientes, tal como quedan reflejados en el índice del temario, arriba señalado:

- Sociedad y educación: la perspectiva sociológica.
- Cambios sociales y Educación Secundaria: educación comprensiva y reformas educativas en España y Europa, debates y propuestas.
- Sociedad y Familia como contextos educativos: nuevos escenarios educativos en la sociedad actual.
- El alumnado de secundaria: condición social de la adolescencia y la juventud. Actitudes del alumnado frente a la educación y la escolarización. Relaciones entre cultura juvenil y cultura escolar.
- Educación emocional, afectivo-sexual y para la ciudadanía de adolescencia y juventud.
- Familias y cambio social: tipologías y estilos educativos de las familias.
- Relaciones y procesos de comunicación entre familia y escuela, con especial atención a nuestras sociedades crecientemente multiculturales.
- El profesorado como categoría social y sujeto educativo.
- Cambios en la profesión docente y culturas profesionales.
- Desigualdades sociales y educativas. Igualdad, inclusión y justicia social en los sistemas educativos democráticos, la apuesta por la ciudadanía.
- Estrategias para la construcción de un espacio educativo común: La educación en valores como eje transversal del currículum.
- La transición educativa posterior a la Educación Obligatoria: formación para el acceso a la universidad o al mercado de trabajo: bachillerato, formación profesional y dispositivos de inserción laboral.
- La comunidad local y los proyectos educativos de ciudad.
- Educación para la igualdad sexual, corporal y de género en la escuela. Igualdad y diversidad en el marco de la ciudadanía sexual e íntima.
- Educación para la sostenibilidad: Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030.

- La importancia de la mediación en Secundaria para la convivencia en el marco de una cultura de paz.

En cuanto a las competencias, el siguiente cuadro ofrece, en síntesis, las que se recogen en la verificación del título:

Básicas y generales	CB6-CB10; CG1-CG6, CG8-CG10
Transversales	CT1-CT5
Específicas	C23-C33

Así pues, **básicas y generales**:

COMPETENCIAS BÁSICAS	
CB6	Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7	Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8	Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
CB9	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10	Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

COMPETENCIAS GENERALES

CG1	Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos de cada especialidad.
CG2	Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previos de los estudiantes, así como a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro de enseñanza.
CG3	Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
CG4	Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
CG5	Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
CG6	Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

CT1	Mostrar compromiso con el respeto y promoción de los Derechos Humanos, la cultura de la paz y la conciencia democrática, los mecanismos básicos para la participación ciudadana y una actitud proactiva para la sostenibilidad ambiental y el consumo responsable.
-----	--

CT2	Examinar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente los relacionados con la promoción del Estado de Derecho en los planos nacional e internacional; la garantía de acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales; el fortalecimiento de las instituciones nacionales pertinente mediante la cooperación internacional, y la promoción de leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.
CT3	Aplicar la igualdad de género y la reducción de desigualdades en la sociedad a través del conocimiento y la educación y desarrollar un compromiso ético como ciudadano y como profesional.
CT4	Interpretar la información y aplicar el conocimiento de forma crítica.
CT5	Desarrollar las aptitudes para el trabajo, la comunicación efectiva, la planificación y gestión del tiempo, el esfuerzo, el aprendizaje permanente, la búsqueda de la calidad, así como el espíritu creativo y emprendedor, además del liderazgo, para el adecuado desarrollo de proyectos académicos y profesionales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE23	Comprender la relación entre la sociedad y la familia con la educación, así como la función educadora de la familia y la comunidad local en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
CE24	Conocer la evolución socio-histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
CE25	Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
CE26	Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro de enseñanza en la formación del alumnado, con especial atención a los principios de estructuración social, sobre todo clase social, género y etnia, como generadores de desigualdades educativas y sociales, y el papel de la escuela para promover la igualdad.
CE27	Conocer y comprender el papel educativo de la familia y su interacción con el entorno escolar.
CE28	Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educadores de los adolescentes.

CE29	Analizar el profesorado como categoría social y como profesión. Comprender los procesos de profesionalización docente y de construcción de la identidad profesional docente a través de la socialización profesional en la formación inicial del profesorado de Secundaria.
CE30	Analizar el alumnado adolescente como categoría social y como sujeto educativo que se construye en el entorno escolar entre la socialización y la subjetivación.
CE31	Comprender el valor de la comunidad local, las ciudades educadoras y los proyectos educativos de ciudad como un agente educativo central en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo como parte del sistema social.
CE32	Aprender a incorporar la perspectiva de la igualdad sexual, corporal y de género en los procesos educativos como estrategia de promoción de la igualdad y el respeto a la diversidad en el marco de la ciudadanía sexual e íntima.
CE33	Aprender a incorporar la perspectiva de la sostenibilidad, con especial atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

Este capítulo ofrece un recorrido por la asignatura, desde una mirada actualizada a la realidad social y educativa, elaborado por profesionales de la Sociología desde los ámbitos académico y educativo en Secundaria Profesional.

Los contenidos más teóricos que aquí se ofrecen, en un esfuerzo por sintetizar los planteamientos epistemológicos y los grandes debates que ocupan la Sociología de la Educación a nivel internacional en la actualidad, se complementarán con los materiales, ejercicios y actividades más prácticas que se irán proponiendo en el transcurso de la asignatura, tanto en la plataforma Moodle del Máster, como en las clases presenciales.

Es nuestro propósito que esta pequeña inmersión en las relaciones entre sociedad, familia y educación, desde la Sociología, sirvan al estudiantado del Máster para adquirir herramientas de reflexión, de orientación, de análisis crítico, con las que mirar, leer la sociedad, con el espíritu que pretendemos fomentar desde este programa de MAES: el espíritu de una formación profesionalizante, para la ciudadanía democrática, en que el profesorado se entiende como “prácticas y prácticas reflexivas” para construir la igualdad, la diversidad y la justicia social que una sociedad democrática necesita.

OBJETIVOS

Esta asignatura da cobertura a los siguientes objetivos, a través de los contenidos y las competencias que se proponen en ella:

- Comprender la relación entre sociedad, familia y educación, y la función educadora de la familia y la comunidad local en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer cómo ha cambiado la familia en cada sociedad y cada momento histórico, y cómo incide el contexto familiar en la educación.
- Saber relacionarse con las familias para orientarlas en el proceso educativo de sus hijas/os.
- Saber cómo influye el entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado, sobre todo en función de clase social, género y etnia, como generadores de desigualdades educativas y sociales, y cuál es el papel de la escuela para promover la igualdad.
- Conocer y comprender el papel educativo de las familias y su interacción con el entorno escolar.
- Analizar el poder educador de la escuela y su interacción con otros contextos sociales que también educan al alumnado adolescente.
- Conocer el papel del profesorado como categoría social y como profesión, así como los procesos de profesionalización y construcción de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de Secundaria.
- Conocer al alumnado adolescente como categoría social y como sujeto educativo entre la socialización y la subjetivación.
- Comprender la importancia de la comunidad local, las ciudades educadoras y los proyectos educativos de ciudad.
- Incorporar la perspectiva de la igualdad sexual, corporal y de género en los procesos educativos como estrategia de promoción de la igualdad y el respeto a la diversidad en el marco de la ciudadanía sexual e íntima.
- Incorporar la perspectiva de la sostenibilidad, con especial atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.
- Conocer las estrategias propias de la mediación en Secundaria, ante posibles problemas de conflictividad, a fin de garantizar una educación para la paz en los centros de Secundaria.

CONTENIDOS

1. EL PROFESORADO DE SECUNDARIA: FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

1.1. Formación inicial y profesionalización docente. El marco normativo actual y la apuesta por el Máster de Secundaria.

La llamada Declaración de Bolonia (1999) dio lugar a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos principios definitorios son modernización, **autonomía**, **diversidad**, flexibilidad, movilidad y apuesta por el aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en ese nuevo **EEES**, de manera que establece las directrices de los títulos de Grado y Máster: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

En este nuevo marco formativo se entiende que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz (Real Decreto, 2007, p.44038).

Es en este nuevo espacio académico donde surge la **propuesta del conocido como Máster de Secundaria (en lo que sigue MAES)**, que representa una estrategia formativa de convergencia con el EEES, apostando por diseñar una formación didáctica y pedagógica sólida para complementar la formación en la especialidad de Grado de cada estudiante que lo curse. De ahí que haya sustituido al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica o CAP, como anunciaba este titular de RTVE en el año 2009, cuando se estaba gestando el MAES.¹

Este proceso supone una redefinición del currículum que, entre otras cosas, pretende adquirir una **dimensión profesionalizante** a través de un discurso que habla de perfiles y competencias profesionales, capaces de mejorar la empleabilidad de los egresados. De ahí que algunos términos resulten clave en este nuevo marco de formación del profesorado de Secundaria, tales como:

- Formación inicial (MAES)

¹ Disponible en <https://www.rtve.es/noticias/20090601/master-profesorado-secundaria-sustituye-cap-partir-del-proximo-curso-2009-2010/279382.shtml>

- Profesión docente
- Profesionalización docente
- Identidad profesional docente
- Práctica profesional docente
- Desprofesionalización
- Proletarización
- Desafección de la profesión docente

Esta estrategia responde, pues, a la necesidad de **apostar por una mayor profesionalización del profesorado**, esto es, apostar por procesos de formación en los que se relacionen teoría y práctica, llevando el espacio formativo institucional al contexto social más amplio de la educación, los problemas relacionados con la profesión, las redes de colaboración entre el profesorado universitario y de éste con otros sectores profesionales de la educación (escolar y social), etc.

Ahora bien, esta apuesta por una mayor profesionalización docente desde el proceso mismo de formación inicial no ha estado exenta de críticas y cuestionamientos. Así, el sociólogo francés Patrick Rayou (2010) acierta a señalar una serie de factores que corresponden a la dimensión externa a la propia escuela y que permiten externalizar las causas o factores que cuestionan el trabajo docente, tales como:

- Contexto político global
- Evolución de las funciones de la escuela
- Público asistente y masificación de la escuela
- Globalización
- Familias recompuestas
- Contextos populares donde algunas familias pueden no estar suficientemente pendientes de la formación de sus hijas/os...
- Límites entre conocimiento profano y experto: relativismo del conocimiento que pone en cuestión la identidad profesional del profesorado como único poseedor privilegiado del conocimiento en la sociedad actual

Muchas referencias y certezas (sobre la sociedad o la escuela) han desaparecido en la actualidad. El resultado es la **desafección** de la profesión docente que lleva, en muchos casos, a la deserción, como ocurre ya en algunos países:

Ejemplo

¡Necesarios docentes! La tasa de interinidad cercana al 26% genera inestabilidad y una gran precariedad laboral por el excesivo número de contratos a tiempo parcial (2017), en https://politica.elpais.com/politica/2017/11/26/actualidad/1511699318_993385.html



Crisis en la docencia: ¿por qué los profesores están abandonando las aulas? (2019), en <https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia>

Profesores en fuga: el 20% arranca del aula al quinto año de trabajo docente (2021), en <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/profesores-en-fuga-el-20-arranca-del-aula-al-quinto-ano-de-trabajo-docente/R2S3YCC-Z25AMBBSGXWCJ4ELV24/>

1.2. Cambios en la profesión docente y culturas profesionales

La crisis de la profesión docente ocupa el debate sobre la profesionalización del profesorado, una cuestión de larga tradición en Sociología de la Educación en las tres últimas décadas.

El concepto de trabajo docente ha ido evolucionado:

- Primero se entendía como **vocación**, centrada en las cualidades morales y el saber disciplinar.
- Después como un **oficio**, basado en los saberes técnicos.
- En la actualidad se plantea, como hemos visto, como **profesión**, centrada en la capacidad de juicio reflexivo de alto nivel.

Las **principales corrientes teóricas sociológicas han definido lo que es una profesión**. Señalamos sus principales principios, en síntesis.

1.2.1. Perspectiva funcionalista

- Es la teoría clásica de las profesiones (primera mitad SXX)
- Según ella, una profesión se caracteriza por:
 - 1. Competencia técnica y científicamente fundada
 - 2. Código ético
 - 3. Formación profesional amplia
 - 4. Control de las actividades profesionales por el conjunto de miembros de la profesión
 - 5. Ese control suele estar reconocido legalmente
 - 6. Constituye una comunidad real, fuerte organización y gran cohesión interna
 - 7. Como sistema cerrado, se caracteriza por una identidad
 - 8. Pertenece a las fracciones superiores de las clases medias
 - 9. Autonomía y discrecionalidad
 - 10. Prestigio social y alta remuneración

1.2.2. *Perspectiva neomarxista*

- Desde los '70
- Análisis en términos de explotación (el poder en las profesiones)
- Centrada en el análisis de las relaciones de producción (enclasmamiento del profesorado)
 - Racionalización del trabajo intelectual y división y jerarquización en su interior
 - Tendencia a la descualificación, parcelación, rutinización, pérdida del control del trabajo y de autonomía
 - Devaluación del trabajo
 - Menor tiempo de descanso
 - Mayor dependencia de expertos externos
 - Menor calidad del trabajo docente
- Aplicación del modelo tecnocrático a la enseñanza
 - Cómo enseñar, pero no por qué o para qué
- Acercamiento objetivo a la clase obrera, que es el destino final del profesorado:
 - Tendencia a la proletarización del profesorado

1.2.3. *Perspectiva neoweberiana*

- Desde '70
- Centrada en los fenómenos del mercado (análisis en términos de dominación)
- A diferencia de la funcionalista, la neoweberiana considera que ser un/a profesional no es tener determinadas características, sino legitimar privilegios y recompensas económicas
- Analiza procesos de profesionalización bajo la ideología del profesionalismo (control colegiado) y el recurso al cierre social
 - credenciales educativas, meritocracia, monopolio sobre una actividad, autonomía política
- Al absorber la burocracia estatal ciertos servicios profesionales, implica subordinación y control convirtiéndolos en asalariados
- Análisis de las profesiones en el marco de racionalización y burocratización de las sociedades modernas
 - Asalarización, funcionarización y controles burocráticos
- A pesar de ser asalariados/as, posición única diferenciada del resto de trabajadores/as
 - No proletarización sino burocratización de las organizaciones sin implicar necesariamente descualificación técnica
 - Grupo de estatus

Desde los años '90, estas tres grandes corrientes o culturales profesionales se encuentran en revisión. La gran pregunta era si la universidad, al diseñar el Máster de Secundaria, asumiría el desafío de construir una verdadera formación profesional inicial. Los debates sobre las tendencias en la formación docente en Europa giran en torno a este tema, se entiende que la formación inicial del profesorado es el principal motor de cambio, orientado a construir la identidad profesional del profesorado.

Los procesos antes señalados por Rayou (2010), y los profundos y rápidos cambios sociales actuales, sitúan el **debate actual** entre la desprofesionalización y la proletarización del profesorado. Parecería más plausible, pues, la definición neweberiana de profesionalización: entendida como la conquista, por parte de un grupo profesional, de un espacio de autonomía profesional reconocido como tal por el Estado, los y las usuarias, otras profesiones, y que va de la mano de un sentimiento de existencia subjetiva como grupo, lo que le confiere una identidad profesional.

1.3. El profesorado como categoría social y sujeto educativo.

La educación desempeña un papel fundamental en la dinámica de nuestras sociedades. El profesorado ocupa, junto al alumnado, un lugar protagonista en el sistema educativo. Desde la sociología, el profesorado es un colectivo que se estudia intentando comprender el papel que ocupa en la estructura social (categoría social) y en el medio educativo (sujeto educativo).

1.3.1. Profesorado como categoría social.

Decir que el profesorado es una categoría social es reconocer que los miembros del colectivo comparten la misma posición en la estructura social. La Sociología parte de tres grandes enfoques sociológicos, como hemos indicado en el apartado anterior, para delimitar la tipología social del profesorado.

- **Funcionalismo.** Se plantea la perspectiva de la enseñanza como profesión. Es decir, una ocupación que cumple unos requisitos formativos, de organización y práctica profesional.
- **Neomarxismo.** Existen dos variantes: (1) se analiza el proceso laboral del profesorado y su lugar en la estructura social; (2) se ve al profesorado como intelectuales con un papel importante en la transformación social.
- **Enfoque Weberiano.** El profesorado es un grupo de estatus que comparte una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición de clase media.

El profesorado, como categoría social, asiste desde hace décadas a la fragilización de su posición como grupo profesional, lo que supone una importante

crisis de identidad para el colectivo. El profesorado en activo ve aumentada la reducción del tiempo y el espacio para la reflexión y el diálogo con el alumnado y sus familias, además de la falta de apoyo institucional que dote de tiempo y remuneración esas necesidades. A ello se suma la tendencia a la responsabilización social del profesorado desde las políticas de rendición de cuentas que activan procesos de redefinición de la profesión docente.

Ver también...



Para profundizar en este tema:

- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson
- Maroy, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*. *Revue Française de Pédagogie*, 155(2), 1–32. <https://doi.org/10.4000/RFP.273>
- Venegas, M., Dutercq, Y., & Maroy, C. (2017). *El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social? (presentación disponible en español, francés e inglés)*. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 10(3), 313–329. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.10754>

1.3.2 Profesorado como sujeto educativo.

El papel del profesorado como agente educativo se plasma en su protagonismo en la organización escolar, donde ocupa un lugar relevante.

Existe un gran número de clasificaciones sobre las competencias que configuran el perfil del profesorado como sujeto educativo. Recogemos la aportación de González-Benito y Vélaz de Medrano (2014) sobre las aptitudes que debe presentar un/a docente (y aún más si es tutor/a) en el desarrollo de su práctica profesional.

- **Saber.** *Competencia científica.* Se refiere a la formación teórica y práctica que el profesorado debe poseer para la buena marcha del aula. El profesorado debe poseer conocimientos pedagógicos, sociales y psicológicos adquiridos en la formación inicial (MAES) y en la formación permanente que faciliten la prevención y resolución de conflictos, los estilos comunicativos, el trabajo cooperativo, etc.
- **Saber Ser.** *Competencia intra e interpersonal.* Cómo soy y cómo trato a quienes me rodean. Es interesante trabajar desde el enfoque de la Inteligencia Emocional en el aula. Algunas de las habilidades que debe tener el

profesorado son: empatía, asertividad, escucha activa, resiliencia, autenticidad, paciencia, ser una persona tolerante y con capacidad de adaptación e improvisación.



Ver también...



Para profundizar sobre Inteligencia Emocional recomendamos trabajar con el pionero en esta área con la reedición de su libro: Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

- **Saber Estar.** *Competencia socio-relacional.* Esta competencia es básica para el desarrollo de la función docente y ejercer la conexión entre profesorado, alumnado, familia y centro educativo. Algunas habilidades útiles serán la neutralidad, la escucha activa, la gestión de las emociones y el trabajo cooperativo; como medio para la creación de vínculos afectivos con los miembros de la comunidad educativa.
- **Saber Hacer Qué.** *Competencia didáctica.* Esta competencia se centra en la incorporación en las programaciones de la gestión de la buena marcha del aula, la atención a la diversidad, la variedad de posibilidades para la evaluación del alumnado, etc.
- **Saber Hacer Cómo.**
 - *Competencia en trabajo en equipo.* El profesorado debe poseer habilidades para el trabajo cooperativo, aceptando los puntos de vista de otros compañeros/as y haciendo críticas constructivas.
 - *Competencia en innovación y mejora.* Está centrada en la Innovación Educativa, aportando propuestas y prácticas educativas que mejoren el desarrollo y la gestión del aula. “Comunidades de Aprendizaje”, “Trabajo Cooperativo”, “Aprendizaje y Servicio”, etc. son algunas de las técnicas que se utilizan para trabajar en el aula de manera alternativa.
 - *Competencia comunicativa y lingüística.* Se centra en la necesidad de una buena oratoria y comunicación que evite los malentendidos y propicie relaciones positivas en el aula y con las familias.
 - *Competencia digital (TIC).* El profesorado ha de conocer el uso que puede hacer de los diferentes recursos y tecnologías dispuestos a su alcance: plataformas educativas, buscadores de internet, softwares informáticos (pizarra digital por ej), etc.

Tareas



Dibuja la silueta de una persona en un papel. Escribe dentro de la figura qué competencias crees que posees para ser un “buen” o “buena” docente, y fuera de ellas las que consideras que aún debes seguir trabajando.

1.4. La formación inicial del profesorado de Secundaria frente a los problemas sociales del alumnado adolescente de Secundaria.

La formación inicial del profesorado de secundaria es aquella formación que se recibe tras la superación de los estudios universitarios, y que se configura como puerta de entrada a la profesión docente. Actualmente esta formación inicial acaba con la obtención del título de máster, antes CAP, tras un Grado, antes Licenciatura o Diplomatura.

Es con la Ley Orgánica de Educación, LOE 2006, cuando se establece que, para poder acceder a la realización de unas oposiciones al profesorado de Educación Secundaria, es necesario realizar el máster universitario que lo habilite profesionalmente para ese fin. En España, es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el que regula este cambio, siendo el mismo para todo el territorio nacional, aunque las competencias, como en todo lo que tiene que ver con educación, pertenecen a las CCAA. La primera promoción en territorio nacional, y andaluz, de profesorado que superó el MAES fue durante el curso 2009/10.

Tareas



- Ley Orgánica de Educación (2006): <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

El MAES proporciona al futuro profesorado una formación troncal sustentada en tres líneas de conocimiento: la psicología, la pedagogía y la sociología. La psicología se centra en aspectos cognitivos necesarios para el desarrollo de adolescentes. La pedagogía incide directamente en la didáctica con la que se trabaja en el aula. Y la sociología aplica los contenidos de las dos materias anteriores, junto al estudio de la sociedad, y la adolescencia como categoría social, a la buena marcha del aula. Bullying, pertenencia a familias vulnerables, violencia de género, trastornos alimenticios, diversidad cultural y/o religiosa, diversidad

afectivosexual y sexual, corporal y de género, o intervención con drogodependencias, son algunos de los problemas sociales que esta asignatura nos ayuda a comprender, y que veremos en el tema 5.

Es decir, “Sociedad, Familia y Educación” es la única asignatura del MAES que da cabida a la formación en el ámbito de lo social desde la Formación Inicial. Sin embargo, la formación del profesorado en este ámbito es uno de los grandes retos educativos, ante la heterogeneidad social creciente. La velocidad y profundidad de los cambios sociales actuales y su impacto sobre la educación y la escuela implican la necesidad de un profesorado con competencias siempre cambiantes, frente a un alumnado con viejos y nuevos problemas sociales. En este sentido, resulta fundamental formar docentes en una actitud reflexiva y crítica para atender y trabajar con los problemas sociales, que defina al profesorado cada vez más como grupo profesional comprometido con una práctica reflexiva.

Es cierto que la enseñanza de una disciplina como la Sociología no ofrece al profesorado la formación en ninguna competencia didáctico-pedagógica específica. Sin embargo, le dota de un conocimiento básico sobre la sociedad, que sirve de base y refuerzo para el trabajo con los problemas sociales del alumnado, en tanto que le permite comprender las dinámicas y procesos que comprende la sociedad actual. La entrada de la Sociología de la Educación en la formación inicial del profesorado de Secundaria, a través de la materia “Sociedad, Familia y Educación”, dota al profesorado de elementos de análisis para la comprensión del contexto escolar, y de recursos y herramientas para la práctica de su ejercicio docente.

Importante



El MAES tiene una posición preferente para dotar al futuro profesorado de formación básica en problemas sociales, lo que lo ayudaría en su práctica profesional docente.

Existe una clara necesidad por parte del profesorado de ser formado en la problemática social del alumnado adolescente de secundaria. La formación inicial tiene sus límites legislativos y temporales, y es inevitable el “golpe de realidad” en la incorporación laboral. Pero seguramente esto se puede mitigar con unas prácticas intercaladas con tiempos de docencia, experiencia que se lleva a cabo en el presente máster. Apostar por un “modelo dual” que compagine tiempos de docencia y tiempos de práctica en los centros educativos, vinculando los contenidos trabajados con la realidad de las aulas de secundaria es necesario. Esto hará más fructífero el trabajo del MAES.

El MAES no puede ser la única vía de formación del profesorado sobre esta temática, o ni siquiera la más importante. Pero obviar la formación en el conocimiento y abordaje de los problemas sociales del alumnado, puede resultar per-

judicial para la tarea educativa, el éxito escolar, personal y social del alumnado, y la propia realización de la Identidad Profesional Docente y la profesionalización docente.

Además, es interesante y conveniente una formación permanente que aporte herramientas para afrontar las tutorías en el aula. Aunque actualmente el grueso de los problemas sociales se lleve desde el departamento de orientación de los centros, los tutores y tutoras deberían tener formación en el ámbito de los problemas sociales del alumnado adolescente, ya que suelen ser quienes primero detectan y atienden los problemas sociales del alumnado y su familia.

Tareas



Haz una lista con todos los temas de formación que te gustaría recibir en relación con los problemas sociales del alumnado adolescente de Educación Secundaria.

1.5. La formación inicial del profesorado de Formación Profesional

1.5.1. Normativa actual de la formación inicial del profesorado de Formación Profesional.

Según el artículo 9 del Real Decreto 1834/2008 “para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas, será necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica”. Además, propone que “el profesorado que, por razones derivadas de su titulación, no pueda acceder a los estudios de máster a los que se refiere este real decreto, se acreditará mediante una formación equivalente”. Este profesorado, al que hace mención la normativa, son Profesores/as Técnicos de Formación Profesional (PTFP) pertenecientes a 10 especialidades para quienes el requisito de acceso no tiene por qué ser un grado universitario (o licenciatura o diplomatura) sino que es suficiente tener un ciclo formativo de grado superior de estas especialidades. Así pues, para las personas que por su titulación no puedan optar a los estudios de máster, deberán realizar una formación pedagógica y didáctica equivalente conforme a la Orden EDU/2645/2011 y a la Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre.

Sabías que...



La UNIA ofrece este título. Se llama Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente (COFPYDE), disponible en <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=llama+Certificado+Oficial+de+Formaci%C3%B>

3n+Pedag%C3%B3gica+y+Did%C3%A1ctica+Equivalente&ie=UTF-8&oe=UTF-8

Empezó a impartirse en el curso 2015/2016, cuando la normativa entró en vigor.

Las 10 especialidades de PTFP que pueden ser impartidas por docentes sin titulación universitaria son: Cocina y pastelería; Servicios de restauración; Estética; Peluquería; Fabricación e instalación de carpintería y mueble; Mantenimiento de vehículos; Mecanizado y mantenimiento de máquinas; Patronaje y confección; Producción de artes gráficas y Soldadura. Para estas especialidades es necesario cursar el COFPYE.

¿En qué consiste esta formación inicial? Esta formación inicial de dicho profesorado se basa en la misma formación que el resto de docentes con titulación universitaria, un curso universitario de posgrado con un año de duración donde se facilitan contenidos teóricos y prácticos en torno a asignaturas generales y específicas. De hecho, la estructura y la propuesta didáctico-pedagógica es exactamente la misma que para el MAES.

Una vez que quien aspira a docente obtenga la plaza por concurso oposición, deberá estar un año como funcionario/a en prácticas durante el cual tendrá una formación por parte de un tutor de prácticas en el centro educativo y una supervisión por parte de la inspección educativa de la zona. La tendencia futura sobre esta formación del funcionario/a en prácticas se debate en torno a la sustitución por un denominado "MIR" educativo, debate que está sobre la mesa desde hace algunos años.

1.5.2. El profesorado de Formación profesional. Entre la secundaria, la práctica laboral y la estigmatización de la formación profesional

Hasta la vigencia de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, el profesorado que impartía docencia en los ciclos formativos de formación profesional se dividía en dos: los Profesores/as de Educación Secundaria (PES) y los PTFP. Con la nueva ley, el cuerpo de PTFP desaparece y se incorpora al cuerpo PES, exceptuando las 10 especialidades de PTFP mencionadas anteriormente cuyo profesorado no tenga título universitario. Esta división se basaba en que los módulos más teóricos de los ciclos formativos los impartían PES y los más prácticos PTFP, aunque en la realidad todos los módulos profesionales conjugan teoría y práctica.

El profesorado de las especialidades de formación profesional siempre ha estado ligado en su formación con la práctica directa del entorno laboral, de ahí la importancia de un profesorado que conozca el contexto socio laboral de su familia socio profesional.

A ello, se le une una estigmatización del alumnado que cursa formación profesional, sobre todo el que pertenece a la Formación Profesional básica (antiguos

PCPI). A lo largo de su historia, en España, la Formación Profesional ha sido considerada por la sociedad como una opción para aquellos/as que han fracasado en los estudios, ello repercute por tanto en el PTFP, que hasta la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo ha pertenecido al subgrupo A2 de empleados públicos. Sin embargo, las consideraciones hacia la formación profesional están cambiando y cada vez va en aumento el número

de alumnos/as que eligen la Formación profesional de grado medio frente al bachillerato, y los ciclos formativos de grado superior frente a la Universidad. Este cambio se debe principalmente a dos factores: el poder acceder a estudios universitarios con un ciclo formativo de grado superior sin tener que hacer la EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad); y la mayor empleabilidad en el sector productivo del alumnado de formación profesional, como analizaremos en los apartados 7.1 y 7.2.

Definición



Formación inicial: la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, que consiste en transmitir los conocimientos y competencias básicas al futuro profesorado.

Importante



La formación inicial del profesorado que imparte enseñanza en Formación Profesional se compone actualmente de un curso de posgrado (COFPYDE) y un año como funcionariado en prácticas, una vez se obtenga plaza a través de un proceso de concurso oposición.

Sabías que...



Existen 10 especialidades de profesores/as técnicos/as cuyos docentes pueden ser titulados/as no universitarias, sino técnicos superiores o especialistas de la rama que imparten. A dicho profesorado se le requiere el COFPYDE para poder acceder a la profesión.

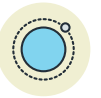
Para el curso 2022/2023, el profesorado técnico de formación profesional pasa del cuerpo de funcionarios A2 al A1, es decir pasa de ser profesorado técnico (PTFP) a profesorado de Secundaria (PES), exceptuando al profesorado de las especialidades anteriores que no son titulados/as universitarias, quedando dentro del cuerpo de profesorado técnico de formación profesional a extinguir.

Ejemplo



La familia socio profesional de servicios socioculturales y a la comunidad se ha dividido en dos tipos de docentes: PTFP de la especialidad Servicios la Comunidad y PES de la especialidad Intervención Sociocomunitaria.

Referencias



<https://www.todofp.es/dam/jcr:d0e87ebf-f7a3-4d71-ae7-bd5275e57cd0/equivalencias-cuerpo-ptfp-acceso-funcion-docente3.pdf>.

Tareas



Elabora un ensayo de dos páginas sobre los aspectos de la formación inicial del profesorado de FP. ¿Está preparado el profesorado, se necesitan más prácticas, cuál es la situación en comparación con la formación inicial de países europeos, en qué consiste el "MIR" educativo que se quiere implantar en algunas comunidades autónomas?

Legislación



- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
- Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

2. LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

2.1. Sociedad y educación: la perspectiva sociológica

Nuestra sociedad se caracteriza por un cambio social más rápido e intenso que el que se haya dado en cualquier otra época pasada. Estos cambios afectan a la familia, el trabajo, la política, la cultura, la economía, etc. y, por supuesto, también a la educación. Estos cambios hacen que se le dé cada vez más importancia a la educación como instrumento socializador. Aparecen nuevos campos educativos como educación permanente, ocupacional, especial...

Dichos cambios pueden afectar radicalmente a las transformaciones que van ocurriendo en los centros escolares y a su buen desarrollo. Analizar explicar y comprender los cambios sociales actuales para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, es el objetivo de la sociología de la educación.

En este periodo de cambios y transformaciones, el profesorado tiene una labor fundamental como mediador entre el mundo académico y la sociedad. En este sentido, el profesorado debe conocer cuáles son los problemas de la sociedad en que vive y, con especial atención, aquéllos que afectan al alumnado.

La Educación es una actividad social básica en la vida de nuestra sociedad. Como institución, la educación desempeña un papel fundamental para la transmisión de la cultura a cada generación. La institución escolar junto con la familia son los principales agentes de socialización y, por lo tanto, sectores indispensables en el engranaje social.

La sociología de la educación aporta una mirada crítica y reflexiva que permite analizar los fenómenos sociales relacionados con la institución escolar. Estos análisis facilitan un buen discernimiento a la hora de tomar decisiones en los debates educativos.

La sociología de la educación centra sus esfuerzos sobre todo en el análisis del sistema educativo como parte de la realidad social. Intenta dar una nueva visión de la escuela que le permita ir adaptándose a los continuos cambios sociales. Desde la sociología de la educación se han producido históricamente contribuciones fundamentales a los debates educativos que han reelaborado y desmontado planteamientos dados por supuesto.

La sociología de la educación plantea una diversidad de miradas con el objetivo de completar una visión poliédrica de la educación. En este sentido, es importante la visión metaeducativa en la que se propone una autorreflexión desde la misma institución escolar.

Las aportaciones de la sociología de la educación parten del análisis de las prácticas educativas a lo largo del tiempo. A través de diversos instrumentos y metodologías se registran datos cuantitativos y cualitativos para poder analizar en profundidad y con fidelidad la realidad del sistema educativo.

Lo que hay dentro del aula se conoce a fondo solo cuando se conoce lo que hay fuera del aula, cuáles son los problemas sociales que hay de base y cómo funcionan. Por eso la aportación de la sociología de la educación es tan indispensable y fundamental. Su discurso capacita a la educación para poder gestionar los cambios necesarios para adaptarse a las nuevas circunstancias de la sociedad y sobre todo del alumnado.

El profesorado debe conocer la sociedad en que vive y sus problemas, cómo es y qué es. La cultura profesional del profesorado debe tender a conseguir la capacidad de análisis de los problemas y los fenómenos más importantes y significativos de la sociedad.

Tareas



Análisis DAFO. Esta técnica de análisis se utiliza a menudo en instituciones y organizaciones tales como los centros educativos, cuyos claustros, a la hora de comenzar sus programaciones escolares, realizan este tipo de análisis.

Investiga qué es y cómo funciona la técnica DAFO y después realiza un análisis DAFO relacionado con algún centro educativo que conozcas.

Las grandes aportaciones de la Sociología al estudio de la Educación han sido muy numerosas. Entre ellas:

- Estudios sobre movilidad social y desigualdades de clase en el acceso y en los resultados en los distintos niveles del sistema educativo.
- El análisis de la discriminación por razón de sexo en nuestra sociedad y el papel que realiza en su reproducción o puede jugar en su superación, la experiencia escolar.
- Los estudios sobre la profesión docente: análisis del rol del profesorado, rasgos básicos del modelo profesional, su formación...
- Procesos de transición de la juventud de la escuela al mundo laboral.
- Estudios en torno al alumnado. Su heterogeneidad, características, influencia de la sociedad, etc.
- Educación de personas adultas, educación permanente, educación ciudadana y de formación en valores, etc.
- Análisis de la diversidad cultural y religiosa en la escuela, fruto de las sociedades complejas, unido a la presencia de personas migrantes, lo que generan la superdiversidad actual.
- Relación familia y escuela: prácticas educativas familiares, diversidad de modelos de familia, tipología de modelos educativos en las familias, familias y cambios sociales, etc.

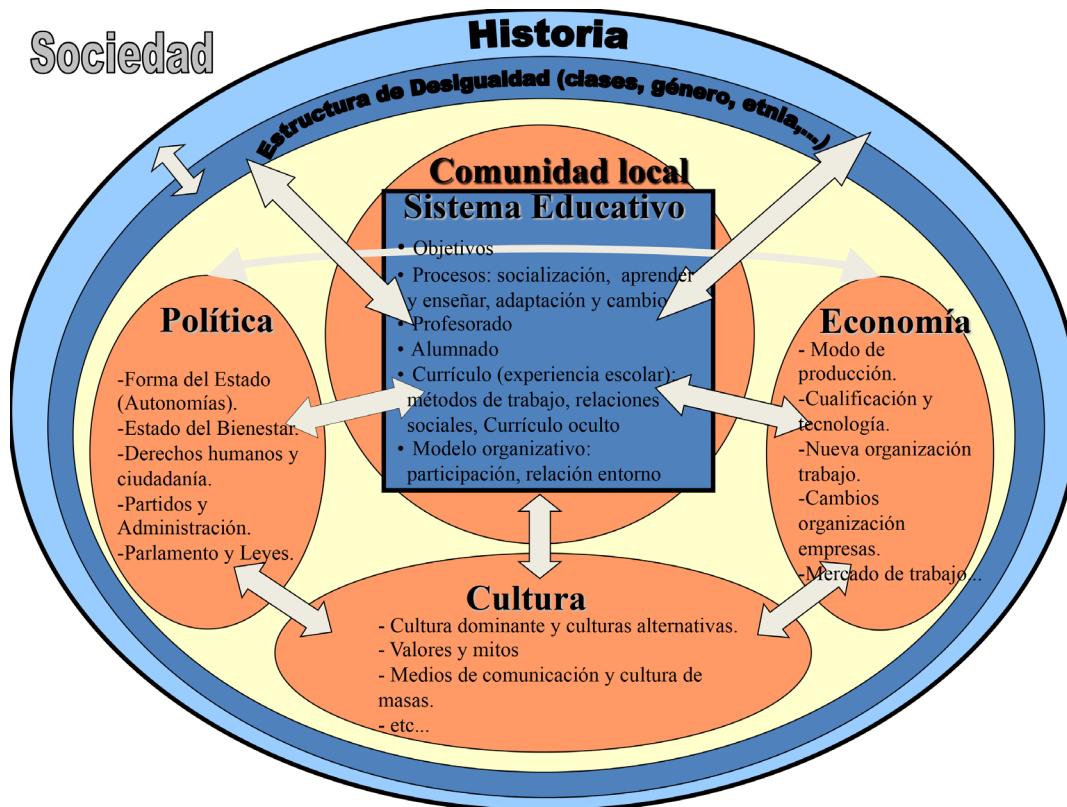
La Sociología de la Educación es una de las tres áreas básicas en la formación de profesionales de la educación, junto a la psicología y la pedagogía. Prueba de ello es la configuración del módulo de formación genérica del MAES. Es una disciplina que ha visto un desarrollo internacional muy destacado en el ámbito de la Sociología y que, por sus contribuciones al estudio de la educación, debe seguir creciendo para analizar los continuos y rápidos cambios sociales que hemos mencionado.

Se trata, por tanto, de adquirir conocimiento científico y conciencia crítica ante el funcionamiento del Sistema Educativo (educación formal obligatoria), al considerarlo como algo interdependiente y relacionado con las otras dimensiones (culturales, económicas y políticas) de la organización social global.

Siguiendo al profesor Fernández Palomares (2003), vamos a definir algunos conceptos y cuestiones claves en **mirada sociológica al estudio de la educación desde la Sociología**. En primer lugar, diferenciamos entre los tres grandes:

- **Niveles de análisis sociológico:**
 - Micro: (sujetos) socialización/subjetivación, prácticas
 - Meso: (grupos) instituciones, organizaciones
 - Macro: (sociedad) estructura/s
 - Asimismo, distinguimos dos grandes:
- **Dimensiones de análisis sociológico:**
 - Material: condiciones materiales (económicas) de existencia
 - Simbólica: valores, normas, creencias, ideas, pensamientos, etc. Es también el nivel que llamamos discursivo.

En el estudio sociológico de la educación resulta fundamental comprender las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social global. La siguiente imagen, elaborada por Fernández Palomares (2003), da cuenta de ello, situando al sistema educativo en el centro para dar cuenta de sus relaciones con el resto de sistemas que conforman la sociedad, desde una perspectiva histórica y donde es clave la comprensión de la desigualdad social:



Así pues, desde la mirada sociológica, el sistema educativo sólo se entiende a partir de sus interconexiones con la:

- Historia política: relaciones entre grupos sociales, como relaciones de poder.
- Historia económica: economía y mercado de trabajo.
- Historia social: desigualdad, funciones sociales de la escuela.
- Historia cultural: modelos culturales, valores, ideas, normas, cosmología.

A ello cabe añadir la diferenciación entre dos conceptos fundamentales, que a menudo se confunden, tales como:

- **Sistema de enseñanza:** se trata del sistema reglado. Incluye el modelo de profesorado, de currículum, de estudiantado, y la forma de gobierno del centro, así como el entorno del mismo, en que se encuentra la familia, el barrio, el municipio, etc.
- **Sistema educativo:** que está formado por todas las partes de una sociedad que educan a una persona. El sistema educativo está en continua interacción con el sistema social, que es el que define estructura, objetivos, roles, funcionamiento, y prácticas escolares que caracterizan al sistema de enseñanza. Este enfoque parte de la definición de educación como hecho social (Durkheim), como un fenómeno social, y no sólo escolar.

- Por tanto, el sistema educativo es el resultado del sistema de enseñanza y sus interacciones con el resto de partes del sistema social, lo que permite introducir las posibilidades de cambio social.

2.2. Aportaciones de la Sociología a la formación inicial del profesorado de Secundaria

La educación es una actividad fundamental en la vida de nuestras sociedades. Desempeña un papel fundamental y prioritario en el desarrollo de éstas y en el proceso de socialización de las personas. Los poderes fácticos son los primeros en ser conscientes de este poder de la educación. Cosa que se puede comprobar en las constantes modificaciones de leyes educativas cada vez que hay un cambio de signo político en el gobierno en el caso de España.

La mayoría de ciudadanas/os suele pasar una media de 20 años dentro del sistema educativo. Es un tiempo en el que, si se hace un buen trabajo, se pueden “producir” (utilizando el concepto sociológico de Dubet y Martuccelli) personas responsables y generadoras de sociedades más justas y mejores. La evolución de la educación, intentando adaptarse a las nuevas realidades, tiende cada vez a ser más diversificada, diferenciándose en muchos aspectos de la enseñanza tradicional: educación ocupacional, aulas de mayores, o educación social, por ejemplo.

Estos cambios educativos, provocados principalmente por los cambios sociales, tienen una gran importancia y suscitan un gran interés en la ciudadanía. Se trata de cuestiones sobre el alumnado, las familias, las leyes de educación o el papel del profesorado como agente educativo que es lo que nos ocupa en este apartado.

La Sociología, y especialmente la Sociología de la Educación, se ha interesado por conocer estos aspectos en profundidad teniendo en cuenta la relación entre algunos factores, de los que destacamos:

- **Relación entre educación e igualdad social.** Esta relación cuestiona si el sistema educativo colabora en una mayor igualdad social entre los miembros de una sociedad o si, por el contrario, reproduce la herencia social recibida de progenitores y su entorno. Abunda la literatura que, desde las teorías de la reproducción social y cultural que se elaboran en la década de 1970, explica que la escuela está pensada para las clases medias y altas, porque son las élites quienes la diseñan.

Tareas



Imagina y crea una escuela para todos. Puedes trabajar a partir del libro “Escuelas Democráticas” de M.W. Apple (1995).

También puedes buscar ejemplos de escuelas democráticas en la actualidad, tales como los que fomentan las Ciudades Educadoras, <https://www.edcities.org>

Ver también...



Reflexionamos sobre los prejuicios: https://www.youtube.com/watch?v=L-Rs-nd_8oA0

- **Escuela y formación de identidades.** La escuela es la segunda institución socializadora después de la familia. Cada sociedad configura el tipo de escuela adecuada para producir el tipo de personas que necesita. Así, la sociedad o la clase dominante crea el modelo de organización educativo que le interesa reproducir, etiquetando a quien no es como nosotros.
- **Papel de los "actores" o del "sujeto".** La escuela está sujeta a la posibilidad de transformación y cambio. Los agentes educativos (alumnado, familias, profesorado...) pueden y actúan construyendo nuevas posibilidades de escuela. En este sentido es muy importante hacer una reflexión acerca de si la escuela puede adecuar su proyecto de centro a las características sociales y culturales del contexto social (barrio, centro, medio rural...) en el que funciona.

Ver también...



Un ejemplo de escuela que se adapta puede ser el colegio "Escolapios Granada Cartuja": <https://www.escolapioscartuja.org>

La Sociología de la Educación puede aportar al profesorado novel una visión diferente y en profundidad de aspectos de la dinámica escolar que puede ayudarle en la mejora y transformación de la escuela, haciendo de la práctica profesional una opción personal ética y responsable, creando prácticas docentes innovadoras y transformadoras para el alumnado, adaptándose a la diversidad de cada persona y erigiendo así una escuela para todos.

Para que esto se dé, la docencia de calidad debe poder conectar con la situación y las experiencias reales del alumnado concreto con el que vive el día a día de su práctica docente. En este sentido la Sociología aporta formación y visiones diferentes de muchos aspectos de la institución escolar, y unos contenidos básicos sobre los problemas sociales (generacionales y estructurales) del alumnado.

La Sociología aporta un conocimiento sobre la sociedad que sirve de base y refuerzo para el trabajo con el alumnado diverso. La entrada de la Sociología de la Educación en la formación inicial del profesorado de secundaria, a través de

la materia "Sociedad, Familia y Educación", dota al profesorado de elementos de análisis para la comprensión del contexto escolar, y de recursos y herramientas para la práctica de su ejercicio docente, defendiendo el principio de autonomía en el alumnado.

La sociología sustenta la parte troncal y común de la formación del profesorado de Secundaria junto a la pedagogía y la psicología; y está diseñada para dar una visión general al profesorado del proceso madurativo del alumnado adolescente, acercando al docente a la prevención y resolución de problemas sociales en el aula.

Importante



La formación teórica que ofrece la Sociología de la educación es la que mejor cualifica al profesorado para atender y trabajar los problemas sociales -estructurales y generacionales- del alumnado adolescente.

2.2.1. La dimensión social de la escuela.

La escuela es un hecho social, entendiendo por tal un fenómeno social susceptible de estudio científico, tal como definió Durkheim (uno de los padres fundadores de la Sociología) "hecho social" en su obra "Las reglas del método sociológico" (1895). Forma parte de la dinámica general de la sociedad, y su conocimiento es tan necesario como las dimensiones didáctico-pedagógica y psicológica. La dimensión social de la escuela se refiere a que esta institución, así como el conjunto de agentes educativos, sus interacciones y sus prácticas, forman parte intrínseca de la dinámica general de la cultura dentro de nuestras sociedades complejas, para transmitir contenidos culturales y socializar a los individuos. Los cambios pedagógicos tienen su origen en los cambios sociales. La dimensión social es la básica, por ser estructural y, por ende, transversal a toda la sociedad. De ella proceden los planteamientos que se adoptan en el nivel psicológico y didáctico.

Definición



Las transformaciones pedagógicas son siempre resultado y signo de transformaciones sociales que las explican (Durkheim).



Importante

La Sociología de la Educación es la ciencia que estudia de manera propia y específica aspectos importantes de la educación (alumnado, familias, profesorado...).

3. EL CONTEXTO SOCIAL ACTUAL

3.1. Cambios sociales y Educación Secundaria: educación comprensiva y reformas educativas en España y Europa, debates y propuestas (Políticas educativas). La FP en la sociedad española

3.1.1. Cambios sociales y educación comprensiva

La educación forma parte de un complejo social formado por múltiples dimensiones. En la educación se tienen que tener en cuenta los contextos sociales, culturales y políticos, puesto que todas estas dimensiones conforman la realidad educativa de un territorio concreto, como se ha visto en el tema anterior. Por lo tanto, las instituciones educativas no son una realidad aislada del proceso sociocultural, sino que forman parte de la dinámica social interactuando de forma bidireccional en los procesos sociales, culturales y políticos.

A nivel general la evolución de los sistemas educativos, tanto en España como en Europa, han evolucionado hacia una educación comprensiva. Esto quiere decir que se entiende la educación como un derecho para todos y todas donde existe un currículo de base para un aula que apuesta por la inclusión de todo el alumnado, gestionando la diversidad, centrándose en las diferencias individuales de cada alumno/a, ofreciendo de esta manera una verdadera igualdad de oportunidades.

3.1.2. Retos de la Unión Europea en educación

Aunque la Unión Europea deja total autonomía a los países miembros para que implanten las políticas educativas que crean oportunas en cada territorio, propone una serie de recomendaciones generales. En la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación (2021-2030), se exponen cinco prioridades estratégicas para la próxima década, que son: aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos/as en el ámbito de la educación y la formación; hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos/as; mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente; reforzar la educación superior europea; respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de éstas.

3.1.3. Diferentes tipos de educación en Europa. Debates y propuestas en torno a la educación.

A pesar de que la Unión Europea intenta fijar un marco común educativo para los países miembros, cada país difiere en cuanto a políticas educativas, por ello

presentamos a continuación algunos modelos educativos consolidados en dichos países.

La primera diferencia entre los modelos educativos europeos está en cuanto a la gestión político-administrativa de la educación. En algunos países, la gestión está muy centralizada en el Estado a través del Ministerio de Educación, como es el caso de Francia, mientras que en otros países las competencias educativas recaen en las administraciones regionales, como es el caso de España.

Otro factor importante en los modelos educativos es si la gestión de la educación es llevada a cabo a través de un sistema público, privado o concertado. En Europa (no así en países de orientación abiertamente neoliberal, como Estados Unidos) la mayoría de los países presentan una gestión pública de la educación, aunque el sector privado, con el previo acuerdo con la administración pública, está aumentando en muchos países, situándose en un 50% entre lo público y lo privado-concertado.

Otro factor a tener en cuenta es el de números de horas lectivas que cada modelo educativo propone. En este sentido, hay que señalar que los países que más horas lectivas tienen son aquellos que peor están situados en los ránquines educativos. Por ejemplo, los modelos educativos de Finlandia y Estonia dedican poco más de 800 horas lectivas anuales frente a las 946 de Francia o las 1054 de España. Observándose así que lo importante no es tener muchas horas lectivas, sino aprovechar esas horas.

3.1.4. La formación profesional en la sociedad española

La sociedad española ha tratado la formación profesional como una educación inferior, destinada al alumnado con peores resultados académicos, produciéndose una desvaloración social de la FP. La FP, en las diferentes leyes educativas anteriores, se ha considerado una vía educativa alternativa cuyo objetivo era "rescatar" al alumnado que no sirve para estudiar.

Sin embargo, la percepción social de la sociedad española está cambiando. Actualmente se está apostando por una FP de calidad, que nos equipare a las cifras de los países de la OCDE. Cada vez más, el alumnado opta por la formación profesional frente al bachillerato o la Universidad, debido a dos aspectos claves: la mayor empleabilidad del personal técnico y técnico superior de FP, y la flexibilidad de los itinerarios de FP.

Con la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo que entra en vigor para el curso 2022/2023, se intenta dar una mayor consideración social a la FP, apostando una flexibilidad de la oferta formativa mediante cinco niveles formativos, una mayor presencia de las empresas en la formación del alumnado, la posibilidad de un sueldo remunerado en las prácticas de la empresa a través de FP dual, la internacionalización del alumno/a de FP con una formación bilingüe, una mayor relación entre Universidad y FP, y la posibilidad de convalidar experiencia por títulos.

3.2. La actual sociedad digital y la adolescencia de Secundaria: retos educativos y sociales en la formación inicial del profesorado.

Desde los primeros años del siglo XXI, la sociedad de la información se transforma y evoluciona debido al desarrollo tecnológico que influye en todos los ámbitos de la vida. En el caso de la educación, la denominada educación digital se extiende como consecuencia de la expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación y su impacto social. Las personas que son nativas digitales están acostumbradas a una cantidad constante de estímulos causada por las nuevas tecnologías y la “democratización” del smartphone, por lo que los métodos tradicionales de enseñanza pierden efectividad (Vegas, 2016).

Ante la cultura juvenil actual hiperconectada, en el ámbito educativo del siglo XXI se ha de distinguir entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por ser facilitadoras y transmisoras de información, y las denominadas Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), por ser instrumentos que facilitan el aprendizaje y la difusión del conocimiento. En este sentido, las TAC pueden utilizarse como herramientas curriculares para realizar diversas actividades de aprendizaje y análisis de la realidad del alumnado. El reto es grande, emplear las TAC para ir más allá de los métodos de enseñanza tradicionales y ofrecer al estudiantado las herramientas necesarias para que pueda actuar de manera autónoma y hacer frente a una sociedad cada vez más tecnológica.

Importante



Las personas que son nativas digitales están acostumbradas a una cantidad constante de estímulos causada por las nuevas tecnologías y la “democratización” del smartphone, por lo que los métodos tradicionales de enseñanza pierden efectividad (Vegas, 2016).

En el tránsito de la adolescencia a la juventud mucha población española de hoy ha crecido dentro de una cultura de uso de las tecnologías que abre todo un dilatado abanico de posibilidades, pero que a la vez plantea muchas incógnitas de futuro. Una realidad en la que la red -internet- aparece como una extensión universal que sugiere distintos escenarios de análisis (Espín, 2011), desde una posición basada en un nuevo y superficial idealismo de lo científico, en el que la tecnología aparentemente se erige como materia peligrosamente autónoma y regida por sus propias normas, hasta otra basada en la desconfianza y el miedo a la irrupción de esa herramienta de uso que ha trastocado el viejo esquema de la relación entre la ciudadanía, haciendo adquirir un nuevo sentido de pertenencia y de identidad social, dentro de una “globalidad” de características muy complejas.

En este contexto, Antonio Pérez Sanz (director del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación) en su artículo sobre "Escuela 2.0 Educación para el mundo digital" del monográfico "Adolescentes digitales" de la Revista de Estudios de Juventud nº 92 (2011), viene a afirmar que la conclusión es clara, la juventud entre 10 y 18 años forma una generación profundamente tecnológica, una generación TIC, en la que el acceso a, y la creación de, información digital y multimedia y la comunicación a través de redes sociales, a través de Internet, constituye uno de los elementos diferenciadores respecto a generaciones anteriores. Una generación digital e interactiva hasta que llega a las puertas de su colegio o instituto.

Importante



La juventud entre 10 y 18 años forma una generación profundamente tecnológica, una generación TIC, en la que el acceso y la creación a la información digital y multimedia y la comunicación a través de redes sociales, a través de Internet, constituye uno de los elementos diferenciadores respecto a generaciones anteriores. Una generación digital e interactiva hasta que llega a las puertas de su colegio o instituto.

El sistema educativo ha de ofrecer respuestas a internet como fuente de conocimiento y de comunicación. El aprendizaje informal y autónomo, la construcción social y colaborativa del conocimiento, el desarrollo de competencias de auto-aprendizaje van a constituir, en gran parte gracias a las TIC, uno de los pilares fundamentales de la formación de la persona. El reto del ámbito educativo pasa por ofrecer solución a grandes problemas a los que se enfrenta la educación en el ámbito tecnológico, como son: mejorar la competencia digital docente incorporando nuevas herramientas TAC, gestionar la infraestructura necesaria para estar conectados, fomentar el uso de las tecnologías entre todo el alumnado, contar con contenidos y recursos digitales para el aprendizaje, disponer de metodologías de aprendizaje que usen las TAC y de métodos de aprendizaje que motiven al alumnado.

En la actualidad se perfila un nuevo panorama educativo que, de manera esquemática, se puede caracterizar por:

- a) Una mayor relevancia del dominio de los procesos y estrategias de aprendizaje sobre el de los contenidos. En nuestros días, caracterizados por un ritmo febril de cambio en todos los aspectos (económicos, profesionales, culturales, sociales, tecnológicos, etc.) el dominio de conocimientos estáticos ("saber enciclopédico") no nos garantiza el éxito social y profesional. El nuevo paradigma de la formación es la capacidad para adaptarse

- a realidades cambiantes, de asimilar nuevos conocimientos y técnicas de forma rápida y automática (**Capacidad de aprender a aprender**).
- b) El reconocimiento de un nuevo concepto de alfabetización, que se amplía a nuevos campos, como el de la comunicación mediada, multimedia en red, televisión a través de la red, TDT, redes sociales, etc. La alfabetización se reconoce ahora como un concepto complejo y cambiante en el tiempo, como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y cuyos dominios y aplicaciones están en constante revisión (**Alfabetización digital y mediática**).
- c) La necesidad de una actualización permanente de los conocimientos, habilidades, competencias y criterios (**Aprendizaje a lo largo de la vida**).

Este panorama impone unos cambios profundos en los procesos de integración de las TIC al mundo de la educación, unos cambios que implican una ineludible modernización de las aulas y una modernización del sistema educativo en su conjunto. Estos cambios del sistema se pueden concretar en los tres siguientes aspectos:

1) **La exigencia de modificar el papel y la práctica del profesorado.** El profesorado debe dejar de ser orador o instructor que domina los conocimientos, para convertirse en asesor, orientador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y mediador entre el alumnado y la realidad social utilizando las tecnologías que la sociedad pone a su alcance. El perfil profesional del profesorado incluye hoy el dominio de competencias para conocer las capacidades de su alumnado, diseñar intervenciones centradas en la actividad y participación de éste, evaluar recursos y materiales y, a ser posible, crear sus propios medios didácticos o, al menos, adaptar los existentes desde la perspectiva de la diversidad real de su alumnado. Y le exige también estar en posesión de competencias digitales y de tratamiento de la información básicas.

Como principales necesidades formativas del profesorado en la sociedad digital García y Gutiérrez (2020) señalan que el profesorado debe adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para poder utilizar las tecnologías como un recurso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto es así que existen distintas iniciativas para conocer el grado de adquisición de la competencia digital docente, como el Marco de Competencia Digital Docente que identifica las competencias que el profesorado del siglo XXI debe desarrollar para mejorar su práctica educativa. Estas competencias se componen de cinco áreas: Informatización y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad, y Resolución de problemas.

Sabías que...



Existen distintas iniciativas para conocer el grado de adquisición de la competencia digital docente, como el Marco de Competencia Digital Docente que identifica las competencias que el profesorado del siglo XXI debe desarrollar para mejorar su práctica educativa.

Ver también...



Instituto nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://intef.es/>

2) El **alumnado**, para enfrentarse a esta sociedad ya no tiene que ser fundamentalmente acumulador o reproductor de conocimientos sino que, sobre todo, debe llegar a ser usuario inteligente y crítico de la información, para lo que precisa aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento; ser consciente de sus capacidades intelectuales, emocionales o físicas; y disponer también del sentimiento de su competencia personal y social. Es decir, debe valerse de sus habilidades para iniciarse en el aprendizaje y continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo con sus necesidades y objetivos y en un entorno socio-cultural cambiante.

3) La **organización escolar** también ha de experimentar cambios profundos, incorporando la opción de generar entornos virtuales de aprendizaje basados en las tecnologías de la información y la comunicación, superando las barreras espacio-temporales y facilitando, además de los métodos de aprendizaje individual, el aprendizaje colaborativo, es decir, incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje las herramientas de lo que se ha dado en llamar web 3.0.

En este sentido Robinson y Aronica (2015), señalan que con los avances del mundo digital el impacto de estas tecnologías ha supuesto una revolución a nivel educativo distinguiendo entre las mencionadas TIC y TAC.

Las TIC son herramientas de uso informativo, su función inicial es la de brindar información para que el usuario se pueda comunicar. Por medio de ellas se puede interactuar fácilmente, necesitan de individuos que interactúen. Son inmateriales, es decir, existen pero no son palpables. Aseguran un transporte de la información rápido sin importar la distancia y sirven para usos didácticos en el aprendizaje y la docencia. Entre ellas se pueden destacar los vídeos, las canciones o los documentos.

Las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento tienen como objetivo establecer una relación entre la tecnología y el conocimiento adquirido a través de la tecnología. Van más allá de aprender a usar las TIC. El uso de las TAC permite aumentar el conocimiento debido a que a través de éstas se crea, se

comparte, se difunde y se debate la información relacionada con el manejo del conocimiento tecnológico. Tienen un carácter innovador y creativo y permiten un acceso rápido a nuevas formas de comunicación. De esta forma contribuyen a que la educación sea más accesible y dinámica.

El uso en educación de las TIC y, sobre todo, las TAC transforma los modelos de aprendizaje lineales y tradicionales en modelos innovadores, interactivos y personalizados, que mejoran el proceso educativo. Llevan el aprendizaje y las herramientas necesarias para la asimilación de información a un nivel donde el cambio y la participación social se hacen evidentes. Por tanto, es preciso que el sistema educativo se incorpore a las necesidades de la sociedad actual, lo cual conlleva una alfabetización digital del alumnado y del profesorado, que permita poner el foco de atención en los nuevos intereses del alumnado que ya se encuentra totalmente sumergido en un mundo donde las TIC forman parte de su cotidianidad, así como de su forma de interactuar entre sí y con el mundo que les rodea.

En resumen



El sistema educativo ha de ofrecer respuestas a internet como fuente de conocimiento y de comunicación. El aprendizaje informal y autónomo, la construcción social y colaborativa del conocimiento, el desarrollo de competencias de auto-aprendizaje van a constituir, en gran parte gracias a las TIC, uno de los pilares fundamentales de la formación de la persona.

Este panorama impone unos cambios profundos en los procesos de integración de las TIC al mundo de la educación, unos cambios que implican una ineludible modernización de las aulas y una modernización del sistema educativo en su conjunto.

3.3. Estrategias para la construcción de un espacio educativo común: La educación en valores como eje transversal del currículum.

A raíz de la implantación de la LOGSE en 1990, se empieza a entender en España que la educación no sólo es disciplinar y academicista, sino que debe ser una educación de valores que fomenten el desarrollo integral del alumnado, entrelazando temas transversales, educación en valores, competencias y proyectos educativos. La educación en valores debe estar presente en el currículum y en cada materia, es por ello por lo que las administraciones educativas ofertan planes y programas educativos que, de forma transversal, fomentan la educación en valores.

A lo largo de la historia del sistema educativo español se han ido configurando aspectos concretos que son referencia para tratar la educación en valores como eje transversal en las diferentes comunidades autónomas, entre ellos destacan:

La Educación para el cuidado del entorno y la sostenibilidad (Educación Ambiental), la Coeducación, la Cultura de la Paz (Educación para la Paz), la Educación Intercultural, la Cultura concreta de cada comunidad autónoma, la Educación Cívica, la Educación para la Igualdad de ambos sexos, la Educación para hábitos de salud y bienestar personal y la Educación para hábitos de consumo adecuado.

En el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, (que entre en vigor el curso 2022/23) por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, se citan como principios pedagógicos “la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad” que deben trabajarse en todas las materias. Y de forma transversal se fomentará “la educación para la salud, incluida la afectivosexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales”.

Concretamente en Andalucía, en aplicación a la citada ley, se propone recalcar el conocimiento y respeto de los derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible, la igualdad de género, el espíritu crítico y científico, la cultura de la paz y la no violencia, la educación emocional, el respeto por el entorno, el conocimiento y reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía, prestando especial atención al Flamenco.

En esta línea, en Andalucía se han llevado a cabo, durante el curso 2021/22, diversos planes y programas para fomentar la educación en valores. Destacamos aquí algunos de ellos.

Por una parte, programas para el fomento del medio ambiente como son el programa Aldea de educación ambiental, el programa para la promoción de hábitos saludables, la red andaluza de eco escuelas y la educación ambiental para la sostenibilidad.

Por otra parte, programas culturales como vivir y sentir el patrimonio, Aula de jaque, aula de cine o el programa abecedaria donde se desarrollan las artes escénicas como la música, el teatro o la danza.

También, de forma obligatoria, cada centro docente andaluz debe llevar a cabo anualmente el Plan de Igualdad entre hombres y mujeres cuyo objetivo fundamental es buscar la igualdad sexual y de género.

Existen, además, redes educativas como la Red andaluza escuela espacio de paz cuyos centros adscritos deben poner en marcha medidas y actuaciones para la mejora de sus planes de convivencia. O la Red Forma Joven que tiene como objetivo realizar actividades de promoción de la salud entre el alumnado adolescente.

Para fomentar la educación en valores, además de la transversalidad que impregna todas las materias, se llevan a cabo actividades concretas en fechas señaladas. Se señala a continuación algunos días significativos destacados en el calendario escolar para promover actividades relacionadas con la educación en valores: 25 de noviembre día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 30 de enero día escolar de la no violencia y la paz, 3 de diciembre

día de las personas con discapacidad, 28 de febrero día de Andalucía, 5 de junio día mundial del medio ambiente, 14 de junio celebración del Día de la Memoria Histórica y Democrática en los centros educativos andaluces, etc.

Definición



Educación comprensiva: tipo de educación “que ofrece a todos los alumnos una misma forma de enseñanza, que desarrolla un currículo básico común dentro de un mismo centro y una misma aula con la finalidad esencial de lograr una educación integradora que dé respuesta a las aspiraciones de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sin que ello suponga que se excluya la atención a la diversidad que existe siempre en los alumnos de una misma escuela”.

En <https://dicoeccsocioais.wordpress.com/2012/10/26/la-escuela-comprensiva/>

Cuadro: Leyes de educación en España y cambio social

Año	Siglas	Cambio social que aportó
1970	LGE	Estructuró la educación en EGB (la obligatoria hasta los 14 años), BUP, COU y Formación Profesional
1980	LOECE	Introdujo el modelo democrático en la organización de los centros y se regularon las asociaciones de padres.
1985	LODE	Creó los consejos escolares y sustituyó las subvenciones a colegios privados por el sistema de conciertos
1990	LOGSE	Estructuró la educación en Primaria, Secundaria o ESO (la obligatoria hasta los 16 años) y Bachillerato
1995	LOPEG	Obligó a los colegios concertados a admitir a alumnos de minorías sociales
2002	LOCE	Introdujo itinerarios en la ESO y Bachillerato, creó la Prueba General de Bachillerato y estableció que la Religión o su versión laica contaran para nota
2006	LOE	Creó Educación para la Ciudadanía, dejó la Religión como optativa, y fijó en el 55 % las materias comunes en CCAA con lengua cooficial

Cuadro: Leyes de educación en España y cambio social

Año	Siglas	Cambio social que aportó
2013	LOMCE o 'Ley Wert'	Eliminó Educación para la Ciudadanía, introdujo reválidas en cada etapa y abrió la puerta de los conciertos a centros que segregan por sexo
2020	LOMLOE o 'Ley Celaá'	El castellano deja de ser lengua vehicular y se deja en el 50 % las materias comunes en CCAA con lengua cooficial; la Religión vuelve a no contar para nota y se crea Valores Cívicos y Éticos

Fuente: <https://www.rtve.es/noticias/20210913/ocho-leyes-educativas-cuatro-decadas-democracia/2170094.shtml>

Cuadro: Características significativas del modelo educativo en países europeos

Finlandia	Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia, sin deberes para casa, centrado en las motivaciones y destrezas del alumnado. Horario lectivo corto y actividades extraescolares promovidas por el centro educativo centradas en los intereses del propio alumnado. Gran consideración social del profesorado.
Holanda	Enfoque innovador educativo basado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, propiciando el aprendizaje autónomo del alumno/a.
Reino Unido	Modelo que integra las nuevas tecnologías educativas y se centra en el desarrollo de las habilidades básicas del alumnado para potenciar el talento en todas las áreas.
Alemania	Modelo flexible y variado que permite ajustarse a los propios intereses del alumnado
Francia	Su objetivo principal es la orientación del alumnado en todo momento, incluso propiciando un curso académico en el cual el alumnado perfila sus estudios hacia las tres opciones que se les plantean: estudios generales, tecnológicos o profesionales.
España	Sistema educativo más rígido, presencialista, proteico y en transición hacia las nuevas tecnologías educativas.

Fuente: <https://liceoeuropa.com/modelos-educativos-internacionales/>

Sabías que...



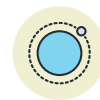
- El país europeo con mejores resultados académicos según el último informe PISA de 2018 es Estonia.
- Como docentes, en tu programación debes incluir actividades relacionadas con los temas transversales como igualdad entre hombre y mujeres, educación ambiental, atención a la diversidad, cultura andaluza, etc.

Ejemplo



Podemos tomar el flamenco como un tema transversal que forme parte del currículum de diferentes áreas como historia, matemáticas, educación física, lengua y literatura, etc.

Referencias



- <https://dicoeccsociais.wordpress.com/2012/10/26/la-escuela-comprensiva/>
- <https://www.rtve.es/noticias/20210913/ocho-leyes-educativas-cuatro-decadas-democracia/2170094.shtml>
- <https://www.boe.es/doue/2021/066/Z00001-00021.pdf>
- <https://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/programas-actividades.html>
- <https://revistas.um.es> (Santa María y Corbí, 2020)

Tareas



Tarea 1. Estás como profesor/a impartiendo un módulo de cualquier ciclo de tu especialidad de FP, elige un plan o programa de la consejería de educación y prepara una actividad (con justificación, objetivos, metodología, actividades y tareas, recursos y evaluación) donde se relacionen los contenidos del currículum del módulo que elijas y el tema transversal según el programa o plan elegido. Por ejemplo, relacionar el juego del ajedrez (programa aula de jaque) con el currículum del módulo Atención y apoyo psicosocial del ciclo formativo Atención a personas en situación de dependencia de la especialidad Servicios a la comunidad.

Planes y programas de la consejería de educación en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas>

También puedes consultar los planes y programas en las páginas de web de cualquier centro educativo.

Tarea 2. Realiza una investigación comparativa entre los modelos educativos de España, Finlandia, Estonia, China y Estados Unidos. Para ello ten en cuenta los recursos que le dedican, los objetivos principales, la metodología, la utilización de nuevas tecnologías educativas, el prestigio social del profesorado y los factores de los diferentes modelos explicados en el tema.

Tareas



Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, (que entre en vigor el curso 2022/23) por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

4. ESTRUCTURA SOCIAL Y DESIGUALDAD SOCIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las desigualdades educativas están muy relacionadas con la desigualdad social, que es a lo que se hace referencia cuando tratamos de la estructura social. Se ha de considerar la **desigualdad social** como un fenómeno histórico, propio de toda sociedad humana. En este sentido, se puede afirmar que socialmente no somos iguales. La desigualdad se debe a que existen diferentes roles en la sociedad y en las relaciones sociales que suponen una distribución desigual del poder y el prestigio; es decir, de los bienes que una sociedad considera valiosos. La Sociología explica la desigualdad social desde los condicionamientos estructurales de la vida social a través del concepto de **estratificación social**. La **estratificación social** es resultado de la valoración que una sociedad hace de los diferentes roles emanados de las relaciones sociales (estatus, prestigio social, sistema de producción, propiedad, etc.). Estos criterios de desigualdad hay que distinguirlos de los criterios de **diferenciación social** (etnia, religión, género, edad). Por tanto, desigualdad social y diferenciación social son fenómenos distintos. De todo ello, que resulta absolutamente crucial en educación y es, de hecho, la principal contribución histórica de la Sociología al estudio de la Educación, hablaremos ampliamente en este tema.

Idea



En las sociedades modernas los principales mecanismos de **estratificación social** son económicos (renta per cápita, ocupación, escala de ingresos). De ahí la centralidad del estudio de las clases sociales. Se dice, en Sociología, que el siglo XIX fue el siglo del Movimiento Obrero. Gracias a esas movilizaciones se fueron consiguiendo y consolidando los derechos sociales, como parte de los derechos de ciudadanía, propios de un Estado Social de Derecho al que llamamos Estado de Bienestar.

A lo largo del siglo XX, hasta la actualidad, los criterios de diferenciación social, especialmente género y sexualidad, y etnia, se han reivindicado como criterios de **estratificación social**, en tanto que parámetros estructurantes. Así, es frecuente hablar ahora de **INTERSECCIONALIDAD**, como espacio en que se cruzan los diversos criterios y principios de estructuración social, tales como la clase social, el género, la sexualidad y la etnia, pero también otros que pueden ser tenidos en cuenta.

Todo ello resulta clave para comprender las desigualdades educativas en perspectiva interseccional.

4.1. Desigualdades sociales y educativas. Igualdad, inclusión y justicia social en los sistemas educativos democráticos, la apuesta por la ciudadanía

Dentro de la Sociología de la Educación encontramos una rama importante que se ha dedicado a las teorías sobre desigualdad educativa, centradas principalmente en la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo y la asociación entre origen social (clase social) y rendimiento escolar, y con el mercado de trabajo. El informe Coleman de 1966 "Equality of Educational Opportunity" sigue siendo, con matices, un referente. La pregunta que subyace en este tema es si el sistema educativo reduce las desigualdades sociales o las "reproduce" e incluso acrecienta. La diversidad de enfoques es amplia, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX. Sin pretensión de exhaustividad, se pueden mencionar:

- El **funcionalismo** se centrará en las relaciones del sistema educativo con el sistema productivo, en la movilidad social y en analizar las diversas funciones sociales de la educación a partir de la concepción de la sociedad como meritocrática. Encontramos aquí los enfoques de Collins (modernización), Becker (capital humano) y Coleman y Jenks (sobre igualdad de oportunidades).
- El **enfoque crítico neomarxista** considera que el sistema educativo contribuye a la reproducción de la estructura de clases (desigualdades sociales). La escuela como instrumento de dominación de clase, bien con mecanismos económicos (Bowles y Gintis, Baudelot y Establet), bien con mecanismos ideológicos (Althusser) o bien con mecanismos culturales (Bourdieu), de tal forma que la división social en la escuela es distinta de la división social del trabajo. Así, entre la educación y la producción se generan relaciones sociales de "correspondencia" (entre los niveles educativos y las ocupaciones como niveles jerárquicos en los organigramas de las empresas).
- El **neofuncionalismo weberiano credencialista** tomará como conceptos los de selección y clasificación.
- La **Nueva Sociología de la Educación** con enfoques interpretativos (Young) se centrará en el conocimiento escolar: currículum, interacciones escolares y sus significados en el aula.
- Las **Teorías Dialógicas, de la Resistencia y de la Producción Cultural** intentan integrar visiones estructuralistas con interaccionistas; esto es, entender la acción social ubicada en una dimensión estructural de cuya interacción surgen posibilidades de cambio social. (Freire, Bernstein, Apple, Willis y Giroux). Apple plantea estudiar el currículum en el contexto social.
- Las **Teorías de la Práctica** son el resultado de la evolución desde las teorías de la reproducción social y cultural, pasando por las teorías de la

resistencia, para llegar a diversas formulaciones que intentan explicar la relación entre la práctica y la estructura social. Para algunas, es la estructura la que da forma a la práctica; para otras, es la práctica la que moldea la estructura. En todo caso, se mantienen los grandes debates sobre la reproducción del status quo y el cambio social.

Importante



La actual Sociología de la Educación se caracteriza por un pluralismo teórico que viene a pivotar sobre los conceptos de igualdad social y calidad de la educación, distinguiendo entre el sistema educativo escolar (organización burocrática de la práctica escolar) y la práctica educativa escolar.

Actualmente se trata la educación como una construcción social, como un complejo sistema de instituciones y relaciones afectado por el poder, cuya principal misión es justificar y conservar la sociedad en la que se asienta, lo que supone la reproducción de las desigualdades sociales (que no implica repetición y sí conlleva variabilidad y cambio). De esta forma, el sistema educativo convertiría las desigualdades sociales en desigualdades educativas (culturales e individuales) si bien, a su vez, la escuela como instrucción y formación es clave en la cohesión social. Debe adaptarse a las características sociales y culturales de su público e integrarse en el medio social y laboral. Lo que viene a poner de manifiesto la necesidad de una reflexión e investigación permanente para debatir sobre el papel central de la educación en relación a la igualdad, la inclusión y la justicia social y la forma en que todo ello incide sobre la democracia.

4.1.1. Desigualdades educativas

Una de las cuestiones centrales que debe abordarse cuando se estudian las **desigualdades educativas** en una sociedad es la referida a las diferencias en los logros educativos de las personas, que se manifiesta en la matriz éxito-fra-caso-abandono escolar.

Los logros educativos son una variable que tiene gran peso en las opciones y planes de vida que pueden tener los miembros de una sociedad y para el país en su conjunto. La educación, concebida como inversión, es triple: del individuo, de la familia y de la sociedad. Las investigaciones coinciden en señalar que dos grandes grupos de factores se relacionan con el nivel educativo que puede alcanzar una persona a lo largo de su vida; por un lado, las propias características del individuo, por otro lado, las características de su entorno social.

Importante



¿Qué factores considerar para delimitar el entorno social?

No existe unanimidad para responder a esta cuestión. Entre los principales factores se señalan las interacciones que establecen los individuos con su propia familia y con la sociedad.

Los **elementos familiares que más influyen en los futuros logros educativos** son: la situación económica de la familia, el hecho de crecer en un contexto de estabilidad familiar y tener o no acceso a recursos culturales. De manera sintética se puede considerar que para explicar los logros educativos de las personas son importantes (que no determinantes) el nivel de capital social de sus familias y las relaciones que se establecen en el interior de la familia, en particular, las interacciones entre padres e hijos. En este sentido, las expectativas parentales son un indicador recurrente en las investigaciones sobre éxito escolar: muchos estudios constatan su fuerte correlación con el rendimiento escolar, concluyendo que lo “explican”. A partir de ahí proponen una solución para combatir el fracaso escolar: estimular las expectativas y ambiciones parentales. El presupuesto subyacente es que el éxito escolar depende del apoyo y socialización familiares y que éstos dependen de la importancia que las familias le concedan a la educación y de sus ambiciones. El indicador “expectativas parentales” reflejaría esta ambición y valoración de los estudios. Sin embargo, como apuntan Martín Criado y Gómez Bueno (2017), es posible que buena parte de la correlación se deba a que las expectativas dependan del rendimiento: la respuesta a las expectativas sería una estimación de la probabilidad del éxito escolar filial a partir del conocimiento de sus resultados y motivación.

En el caso de **las interacciones con la sociedad**, influyen el barrio o vecindario en el que vive la persona, su clase social, su origen étnico y las redes sociales existentes. Otro de los factores que se consideran, tiene que ver con las características del establecimiento educativo al que se asiste, el entorno en el aula y el ambiente social y cultural más amplio en el que se está educando el individuo en cuestión. Sin dejar de tener en cuenta aspectos más estructurales de la sociedad y del propio sistema educativo del país.

Importante



En España, el derecho a la educación se recoge en el art. 27 de la CE de 1978, que establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, así como la obligación de los poderes públicos de garantizar un puesto escolar gratuito en estos niveles a través de la programación general de la enseñanza. Se trata de

un derecho “para todas las personas” que no está libre de desigualdad en su aplicación y desarrollo del sistema educativo.

Como señala el informe sobre educación del Observatorio social “la Caixa” de julio de 2020, la evolución del sistema educativo español se ha caracterizado por una alta tasa de acceso a edades tempranas y por una clara mejora de la accesibilidad a todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior. En todo caso, a día de hoy, el sistema presenta algunas disfunciones importantes como:

- altos niveles de abandono escolar,
- competencias insuficientes en idiomas,
- mucho peso del origen socioeconómico en los resultados académicos.

Además, el llamado “ascensor social” (movilidad social en la estructura social gracias a los logros educativos) no acaba de funcionar bien, porque los nacidos en familias de niveles educativos bajos tienen cada vez mayores dificultades para conseguir salir de ese nivel. A ello contribuye que el grado de segregación por origen social en los centros educativos es alto, lo que podría lastrar las posibilidades que ofrece la generalización de la educación para mejorar las oportunidades de los que nacen en contextos de mayor vulnerabilidad social.

En resumen



Los aspectos clave actuales del sistema educativo español son:

- la persistencia intergeneracional de los niveles educativos bajos,
- el peso del gasto privado de las familias en educación según sus ingresos,
- el nivel de segregación escolar por origen socioeconómico.

Más allá de los enfoques teóricos (siempre necesarios y que guían el quehacer investigador), el hecho de resumir la información a través de un sistema básico de indicadores, dejando que los datos hablen casi por sí solos, constituye una tendencia de los últimos años en el panorama de estudios sobre la realidad social, en general, y de las desigualdades educativas, en particular. Así han proliferado informes desde distintas instituciones o fundaciones privadas y, sobre todo, las series estadísticas de las enseñanzas no universitarias e informes sobre educación del Ministerio de Educación, junto a los datos y publicaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa entre otros. Una abundancia de datos que convierte este ámbito en una “densa selva” generando confusión y cierto caos, lo que nos obliga a estar en permanente actualización de los datos y recurrir, de nuevo, a los diferentes enfoques teóricos sobre cómo las desigualdades

sociales se ven reflejadas en las desigualdades educativas, y sobre cómo éstas afectan a la cohesión social y a la construcción de una sociedad más equitativa en términos de justicia social.

Ver también...



Fundación Areces (2021). Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2021: <https://www.fundacionareces.es/fundacionareces/es/publicaciones/listado-de-publicaciones/indicadores-comentados-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-espanol-2021.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12483_19.pdf&area=E

Ministerio de Educación, series estadísticas de las enseñanzas no universitarias e informes sobre educación: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

Sistema estatal de indicadores de la educación: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>

4.2. Las clases sociales

La Estratificación Social supone la distribución de los individuos miembros de una sociedad en la estructura jerárquica vertical continua de posiciones sociales de esa sociedad, en función de las relaciones sociales existentes basadas en criterios de desigualdad social. La **posición social**, según Salvador Giner (1983) posee, como mínimo, dos elementos fundamentales:

- Rol: conjunto coherente de actividades normativamente efectuadas por un sujeto. Se puede concebir como expectativa de conducta, como pauta de conducta esperada de quien ocupa una determinada posición social. Los roles son valorados socialmente de acuerdo a una tabla común de valores (que serán los del grupo dominante en esa sociedad)
- Estatus: conjunto de derechos y deberes que un individuo posee en el marco de una sociedad. Implica una expectativa recíproca de conducta. Se asemeja a prestigio social.

La estratificación social se representa como una estructura de posiciones sociales regularizada en la que los individuos son colocados arriba o abajo de acuerdo con el valor que se conceda a sus diferentes roles y actividades sociales.

Los criterios de valoración de roles identifican los papeles sociales más importantes de una sociedad (jerarquización que puede ser concebida como una forma de dominación cultural y/o ideológica). La jerarquización de roles se produce en función del saber y la responsabilidad que cada grupo social supone para esa sociedad, el saber hacer referencia a la posesión de un conjunto de ideas y destrezas para un rol determinado, la responsabilidad, la posesión de autoridad —poder legítimo reconocido— y la capacidad para dirigir.

Importante



Desde un punto de vista técnico, las clases sociales son las unidades de los sistemas de estratificación social de clases sociales entendidas como unidades técnicas de análisis. Por ello, la posición es siempre la de una persona como miembro de un grupo-clase, no como un individuo aislado.

Las clases sociales son construcciones hipotéticas y no realidades concretas. Si las clases sociales fuesen realidades concretas todo el mundo sabría cuál es su clase y existiría menor ignorancia al respecto y una definición más compartida de las distintas clases sociales existentes en una sociedad.

Como construcciones analíticas, el investigador construye y define las clases sociales en base a cuatro dimensiones:

- una posición en la estructura y/o institución social,
- una comunidad o estilo de vida,
- una acción colectiva,
- un mecanismo de dominación.

Cuanto más y mejor responda el modelo elaborado a la realidad, como modelo predictivo de las representaciones y prácticas -conductas, acciones- de los individuos, mayor validez tendrá como representación de la desigualdad social de una sociedad.

Definición



Podemos definir **clase social** como: Conjunto de personas que tienen un prestigio social igual o casi igual de acuerdo con los criterios de valoración de un sistema de estratificación social.

De manera esquemática se pueden distinguir las principales diferencias entre los enfoques teóricos clásicos en sociología sobre clases sociales, de la siguiente forma:

- Perspectiva marxista:
 - Clase social: conjunto de individuos en intercomunicación más o menos directa de cara a un objetivo común y por su relación con los medios de producción. La representación sería una línea vertical donde se sitúan las clases sociales, representando el conflicto entre las posiciones de clase.
 - Noción clave: conflicto entre clases, cambiar las estructuras sociales (mediante la revolución).
 - Criterio económico para definir las clases sociales (infraestructura): propiedad o no de los medios de producción.
- Perspectiva Weberiana:
 - Esferas económica (clases), social (Grupos de Estatus), política (partidos).
 - Noción clave: estilo de vida (poder y prestigio)
- Funcionalismo:
 - Estrato social: conjunto de personas clasificadas por características comunes. La representación sería como una escalera.
 - Noción clave: consenso social, mecanismos correctores de la desigualdad social, movilidad social.

De acuerdo con lo señalado, en las sociedades modernas las clases sociales se forman por el marco de relaciones económicas, laborales y de poder que las interrelacionan unas con otras. Se trata de una posición compartida en la división de trabajo y riqueza instituida por las sociedades. De acuerdo con Martínez y Marín (2012), no se imponen por nacimiento, se adquieren y mantienen o desocupan en las trayectorias individuales (educativas, profesionales y de estilos de vida). Es, por tanto, la estructura ocupacional de la división del trabajo la clave de la estratificación de clase, la fuente de ingresos y el estatus asignado por la sociedad a los sujetos.

Uno de los modelos/esquemas de clases sociales más aplicado es el desarrollado por Jhon Goldthorpe, y las sucesivas versiones del mismo junto a sus colaboradores Robert Erikson y Lucienne Portocarero (entre otros), internacionalmente conocido como "EGP". De otro lado, una interesante adaptación del esquema EGP es la Clasificación Socioeconómica Europea (ESeC, por sus siglas en inglés), una aproximación a las clases sociales construida a partir de agrupaciones de ocupaciones, es decir, clases ocupacionales. La ESeC se orienta hacia las relaciones de mercado como principal fuente de desigualdad social. Las oportunidades vitales de los individuos y las familias dependen en buena medida del tipo de trabajo que realizan y, por lo tanto, su ocupación se convierte en el principal indicador de su posición en la estructura de clases. Si seguimos

el esquema de clases sociales EGP-11 y la clasificación socioeconómica europea obtendríamos las siguientes clases sociales —ocupacionales— para el contexto español (Martínez y Marín, 2012):

- I. Directivos, empresarios y altos cargos públicos
- II. Profesionales superiores
- III. a) Empleados no manuales de rutina
- b) Empleados de servicios
- IV. a) Pequeña burguesía con empleados
- b) Autónomos no agrarios
- V. Cuadros intermedios y técnicos auxiliares
- VI. Obreros cualificados
- VII. a) Operarios poco cualificados
- b) Jornaleros agrarios

Pierre Bourdieu, que va más allá de los enfoques weberianos y marxistas, clasifica las clases sociales no en términos de relaciones de producción sino de relaciones sociales en general.

Importante



“Bourdieu identifica cuatro formas de capital —económico, cultural, social y simbólico— que, unidas, proporcionan (o no) poder a los agentes en su lucha por las posiciones en el espacio social” (Crompton, 1997, p.214).

Con capital económico coincide con Marx en que este tipo de capital es fundamental para estructurar nuestras sociedades y también para entender cómo se reproducen esas estructuras; con capital simbólico se refiere al honor y al prestigio; con capital cultural a los conocimientos y destrezas de los individuos; y con capital social a las relaciones y los vínculos de los que cada individuo dispone.

Además, Bourdieu señala que en función de qué posición se ocupe en los distintos tipos de capitales se desarrolla un determinado “habitus” similar al de los demás individuos que se encuentran en la misma posición. En definitiva, lo que Bourdieu nos quiere decir es que el habitus es un producto de la estructura social, de las clases sociales, pero que a su vez el habitus estructura las prácticas sociales; de manera que el habitus contribuye a la reproducción social de las estructuras sociales desiguales pero también puede contribuir para explicar el cambio social o la movilidad social.

4.2.1. La diferenciación educativa en cuanto a la clase social

Entre los factores que propician el éxito o el fracaso del alumnado dentro del sistema educativo es influyente la clase social a la que pertenezcan, sin que ello permita afirmar que sea determinante, pues no lo es. Así se explica, por ejemplo, que el hijo de un jornalero andaluz llegue a ser profesor de universidad habiendo estudiado en centros públicos.

Importante



Lo económico, la oportunidad educativa y el hecho de que en el hogar se tienda más a trabajar que a estudiar, no son lineales. Es decir, no influye directamente en la demanda educativa ni en la oportunidad educativa, ya que son factores que evolucionan de forma independiente los unos de los otros.

La relación entre la economía y la desigualdad de oportunidades dependerá del efecto renta y el efecto sustitución y cómo actúan éstas entre sí (Martínez y Molina, 2019). Si bien, la clase social (el estatus socioeconómico, de la teoría de los capitales de Bourdieu) es la variable fundamental a la hora de explicar el logro educativo.

En este sentido, se puede hablar de clase social como reguladora de distintas actitudes hacia la educación. Bernardi y Cebolla (2014) hablan de efectos primarios de clase de origen en educación, aludiendo a variables como el rendimiento escolar del alumnado, y también de efectos secundarios que hacen referencia en mayor medida a procesos de decisión que determinan las distintas trayectorias escolares que el alumnado puede elegir, conllevando por tanto al rechazo de optar por otras vías igualmente disponibles.

Importante



La clase social incide de manera especial en la dicotomía de beneficios y costes que el proceso educativo implica a través de las distintas elecciones existentes.

Refuerza el aprendizaje dirigiendo la atención del alumnado hacia ciertos aspectos esenciales del contenido que se desarrollan en un momento determinado.

Otro de los efectos de la clase social en el nivel educativo es que la clase social afecta a la cantidad de años que se invierten en educación, ya que los hijos e hijas de familias pertenecientes a clases obreras son alentados por la propia familia a conseguir un trabajo cuando se ha completado la Educación Secundaria Obligatoria, siendo reducida su presencia en niveles y etapas no obligatorias,

sobre todo en la universidad. Según Carabaña (2018), las familias que fomentan que sus hijas e hijos inviertan tiempo en educación son aquellas que aprecian más el capital humano al entender que el coste de oportunidad es inferior a lo que se conseguirá teniendo una educación, ya que ésta puede conllevar una mejora de las condiciones de vida (movilidad social, expectativas ocupacionales, etc.). Esto está influido a su vez por el capital cultural familiar.

Gracias a los informes PISA, se puede constatar que el origen familiar influye en gran medida en el rendimiento del alumnado, independientemente del país, aunque esto ocurre de una forma más reducida en países donde el Estado de Bienestar está más consolidado y abarca más aspectos y situaciones, como el caso de Suecia que menciona Moreno Mínguez (2011). Lo que viene a reforzar el planteamiento de que lo económico, la oportunidad educativa y el hecho de que en el hogar se tienda más a trabajar que a estudiar, no son lineales, ya que son factores que evolucionan de forma independiente los unos de los otros en un contexto social y educativo determinado.

4.3. Género y sexualidad: la diversidad sexual, corporal y de género

El tema 8 de esta asignatura está dedicado íntegramente a la educación para la igualdad. En él damos amplia cuenta de la trayectoria histórica que ha hecho posible trabajar en esta dirección y la problemática con la que se encuentra en la actualidad. Por ello, en este apartado nos vamos a ceñir a la consideración de género y sexualidad como dos grandes principios de estructuración de la sociedad y, por ende, de generación de desigualdad social. Asimismo, género y sexualidad interseccionan con el cuerpo dando lugar a situaciones de desigualdad social, como puede ser el caso para personas intersexuales y transexuales. Empecemos, pues, definiendo algunos conceptos clave (para ampliar esta cuestión véase Venegas, 2021, pp. 241-242):

- **Feminismo:** movimiento social, político y teórico que defiende la necesaria igualdad estructural entre todas las personas con independencia de su identidad o expresión de género. El origen del feminismo radica en la lucha de las mujeres por acceder a los mismos derechos y oportunidades que los hombres en la sociedad patriarcal. Esa lucha se ha ido ampliando también al resto de colectivos discriminados por el patriarcado, como son las personas LGTBQI+.
- **Personas LGTBQI+:** mediante estas siglas nos referimos a todas las personas Lesbianas, Gays, Transexuales y Transgénero, Bisexuales, Queer, Intersexuales, así como otras posibles categorías relativas al reconocimiento de la **diversidad sexual, corporal y de género**. Con este término, damos visibilidad a la desigualdad binaria, entre mujeres y hombres, que ha sido objeto de reivindicación desde el Feminismo históricamente, así como a las formas de desigualdad que sufren las personas LGTBQIA+.

- **Educación sexual:** intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico. O sea, para socializar en un modelo de regulación social de la sexualidad determinado.
- **Educación afectivosexual:** a la educación sexual, la educación afectivosexual añade un enfoque relacional, desde el feminismo, para desarrollar la ciudadanía sexual e íntima a través de la educación para la igualdad y la diversidad en el ámbito del género, la sexualidad, el amor y el cuerpo, así como las múltiples intersecciones entre estas cuatro dimensiones.
- **Coeducación:** modelo educativo que promueve activamente medidas y acciones para superar el androcentrismo del sistema educativo y promover la igualdad sexual y de género, a lo que se suman otras formas de igualdad estructural (clase social, etnia, diversidad funcional, etc.).
- **Identidad de género:** se refiere a la vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la siente profundamente, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. La identidad de género está generalmente acompañada del deseo de vivir y recibir aceptación como miembro de dicho género e incluso del deseo invencible de modificar, mediante métodos hormonales, quirúrgicos o de otra índole, el propio cuerpo, para hacerlo lo más congruente posible con el sexo-género sentido como propio (Ley 2/2014, de 8 de julio).
- **Igualdad de género:** principio democrático para el reconocimiento de los mismos derechos y oportunidades en una sociedad que tiene en el género su criterio de consideración de la desigualdad estructural a superar.
- **Igualdad sexual:** hace referencia a la autopercepción de cada persona con respecto a la pertenencia a un sexo. No siempre coincide con las características biológicas de la persona, pudiendo sentirse niña y tener pene o sentirse niño y tener vulva (Skolae, 2019, p. 50).
- **Orientación sexual:** se refiere a la orientación del deseo erótico, sexual y/o afectivo que experimenta una persona hacia otras. Las orientaciones sexuales son muy diversas, no debiendo ser la heterosexualidad el modelo de orientación de referencia (Skolae, 2019, p. 50).
- **Derechos reproductivos y sexuales:** son parte de los derechos humanos universales. Todas las personas tenemos derecho a ejercer el libre control sobre nuestra sexualidad y reproducción sin sufrir discriminación, coacción ni violencia. Esto incluye: acceder a información y servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de contracepción; elegir si deseo casarme, cuándo y con quién; decidir si quiero tener hijos y cuántos, lo cual incluye poder interrumpir un embarazo no deseado; vivir libre de violencia y prácticas que buscan dominar mi cuerpo y mi sexualidad como la violencia sexual, la mutilación genital y los matrimonios forzados (Amnistía Internacional).

Históricamente, la sociedad se ha organizado según un modelo patriarcal que, en función del género, concede a los hombres el poder sobre las mujeres y, en función de la sexualidad, ha consolidado un modelo heteronormativo. En este apartado vamos a construir una imagen sexual y de género de la educación en cifras, que nos permitirá comprender mejor la necesidad de educar en la igualdad para la democracia, como se aborda con más detalle en el tema 8.

Según el último informe sobre género y educación en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019):

- **Feminización de la profesión docente:** el 66,5% de todo el profesorado es mujer, sobre todo en enseñanzas no universitarias, especialmente en infantil.
- **Brecha de género en las disciplinas científico-tecnológicas:** en el alumnado, tanto en las enseñanzas de FP, como en las carreras universitarias, por ejemplo: un 8% de chicas cursa Informática en FP de grado medio; un 4,9% Electricidad y Electrónica en FP superior; el 12,2% en el Grado de Informática; el 28,4% en Grados de Ingeniería, industria y construcción.
- **Resultados académicos:** en general, las chicas tienen más éxito que los chicos en Secundaria, Bachillerato y FP, Grado y Master. Las tasas de abandono escolar temprano son más bajas entre ellas (14% frente al 21,7% de los chicos en 2018).
- **Masculinización del mercado laboral:** las mujeres tienen peores tasas de empleabilidad en todos los niveles de formación entre los 25 y los 64 años (datos de 2018).

Estos datos son confirmados a nivel europeo. Así, el EIGE (Instituto Europeo para la Igualdad de Género), señala que la igualdad de género en la educación y la formación sigue estando afectada por una serie de factores, tales como (<https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/policy-areas/education>):

- La elección generizada entre los campos de estudio.
- La feminización de la profesión docente frente a la masculinización de la enseñanza en la educación terciaria.
- Los estereotipos de género en la educación.
- El género y el bajo rendimiento escolar.
- El género y el abandono escolar.
- Género y formación.
- Violencia de género en la escuela.

Por su parte, el FRA (la Agencia Europea para los Derechos Fundamentales) realiza una importante labor para la igualdad e inclusión de las personas LGTB-QIA+, en su área de trabajo dedicada a sexo, orientación sexual y género (disponible en <https://fra.europa.eu/en/themes/sex-sexual-orientation-and-gen>

der). Según el informe del FRA de 2019 sobre las personas LGBTI en la UE y en Macedonia del Norte y Serbia, con casi 140.000 los resultados de la nueva encuesta muestran escasos avances en los últimos siete años. La escuela es un espacio especialmente sensible para la diversidad sexual, corporal y de género.

4.4 Raza, etnia, religión: la diversidad etnorreligiosa

La superdiversidad que existe en la sociedad se refleja en la dinámica de los Centros Escolares. Esta diversidad, como se explica a lo largo de este apartado, es poliédrica. Tiene muchas variables y circunstancias. Una de las caras que conforman este poliedro es la diversidad etnorreligiosa. La globalización y los movimientos de población han provocado el conocimiento y el contacto con multitud de experiencias culturales y religiosas.

Durante muchos siglos, Occidente ha estado marcado por la cultura cristiana. Esta influencia ha variado según las circunstancias propias de cada nación, pero, en general, el cristianismo era lo "normal" en la sociedad. En Andalucía, la diversidad religiosa es un fenómeno complejo que se manifiesta en multitud de grupos difíciles de cuantificar. Andalucía cuenta con una historia de diversidad religiosa rica, que durante mucho tiempo ha permanecido invisibilizada. Actualmente esta diversidad no está distribuida de forma homogénea por el territorio andaluz. Hay una mayor presencia en las zonas urbanas y en las costas donde hay más número de personas de origen extranjero procedentes de Europa (sobre todo las confesiones cristianas que traen de sus lugares de procedencia). Por su historia y su posición geoestratégica, Andalucía es la puerta de entrada a Europa, destino de muchas de estas personas. Se podría hablar de tres rasgos de la diversidad religiosa en Andalucía: hegemonía católica con importantes manifestaciones de religiosidad popular; diversidad religiosa invisibilizada hasta la llegada de la democracia e intensificada por los movimientos migratorios; e irrupción de la secularización.

De las diversas religiones que conforman el pluralismo actual en las sociedades occidentales, el Islam es la que genera más literatura. La presencia de la religión islámica en las sociedades occidentales ha sido provocada principalmente por la llegada de personas de países musulmanes. Los acontecimientos del 11S y los posteriores actos de terrorismo internacional han marcado su imagen social. En algunos casos, una especie de "cruzada" contra el terrorismo ha llevado a elaborar legislaciones restrictivas en materia religiosa, o, en general, con desconfianza frente la religión islámica. En muchos ámbitos se ha asociado al Islam con el sexismo y el sentimiento antioccidental.

En el contexto español, el Islam se ha ido institucionalizado partiendo de las relaciones históricas con el Norte de África y especialmente con el estado de Marruecos. Normalmente esta comunidad islámica reproduce sus fiestas según las formas y maneras de sus países de origen. Se manifiesta como el grupo re-

ligioso que más exterioriza su condición creyente y expresa sus puntos de vista abiertamente, con una presencia pública muy visible.

Los años 90 marcan la llegada significativa de personas de origen extranjero a España, de manera que la escuela ha ido pasando por diversos modelos de atención a la diversidad cultural. Cabe destacar que el hecho de que la población gitana estuviera históricamente presente en el país desde la Edad Media no había dado lugar a la precepción de la existencia de la diversidad. Por tanto, son las migraciones las que se identifican con la diversidad cultural. Esto explica la ausencia de políticas de atención a la diversidad cultural relativas a la población escolar gitana.

El primer modelo de atención a la diversidad en la escuela es segregador, sobre todo para la población gitana. Ya pensando en la diversidad cultural, el primer modelo es el asimilacionista, al que sigue el modelo compensatorio, que será superado por el modelo integrador. Más recientemente, como fue el caso de la LOE (2006) y ahora de la LOMLOE (2020), se trabaja desde un modelo inclusivo que busca potenciar la interculturalidad desde la escuela.

Tareas



En grupo, pensad alguna experiencia educativa con personas de diversas convicciones religiosas. Escribid sus características: cuál es su procedencia y nacionalidad, su trabajo, nivel de vida, estudios... Pensad esa diversidad y las formas de relación que se establecen entre los miembros de ese grupo de personas diversas etnorreligiosamente

En el aula, la atención al pluralismo y la diversidad cultural y religiosa no ha seguido una trayectoria lineal. Abundan los estudios que muestran que la escuela es uno de los lugares centrales para gestionar el pluralismo religioso y generar sociedades cohesionadas. Las aulas occidentales se convierten, cada vez más, en espacios multiculturales y, por lo tanto, multiconfesionales. En este sentido, se constata una falta de adecuada formación del profesorado para llevar a cabo el pluralismo etnorreligioso del aula. Una buena formación del profesorado en este ámbito favorece una sociedad basada en el conocimiento científico sobre la diversidad y, con ello, en el respeto y la interculturalidad.

La escuela es un contexto privilegiado para apostar por nuevos caminos para el diálogo y el encuentro entre las diversas culturas y religiones. Si en las escuelas se aprenden las habilidades para realizar este diálogo, reconociendo el derecho a elegir las propias convicciones, se contribuye a ese respeto intercultural.

La puesta es por un concepto dinámico de cultura y una realidad social compleja. Este tipo de sociedad se va adaptando a las influencias culturales que van

surgiendo, donde se celebra la diferencia y se educa la conciencia crítica de lo diverso con el objetivo de construir una ciudadanía diversa.

La escuela debe velar y garantizar el respeto a la diversidad cultural y religiosa dentro de las aulas, para que después sea así en el contexto general de la sociedad.

5. LA FORMACIÓN DEL SUJETO ESCOLAR ADOLESCENTE

Nuestro sistema educativo presenta una enseñanza obligatoria que va desde los 6 a los 16 años. Está dividida en dos etapas: (1) la Educación Primaria, desde los 6 a los 12 años, con 6 cursos de duración; (2) la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) abarca normalmente desde los 12 a los 16 años. El paso de la Primaria a la Secundaria coincide normalmente con la preadolescencia que dará lugar, poco después, a la etapa de la adolescencia.

El período de la adolescencia está caracterizado por ser una etapa de la vida donde el/la adolescente reclama una mayor independencia y autonomía en la toma de decisiones, además de la reivindicación de que sus puntos de vista sean tenidos en cuenta. Este proceso pondrá a prueba el núcleo familiar, que tendrá que velar por que el periodo de la adolescencia de sus miembros sea un proceso de construcción de su personalidad e identidad.

El entorno escolar será un importante espacio para este proceso de construcción, ya que se trata del espacio por excelencia donde el/a adolescente pasará la mayor parte del tiempo. Es decir, la escuela es el primer contexto socializador formal en la infancia y adolescencia, y es la esfera donde se transmiten contenidos, pero también habilidades, actitudes y valores que son necesarios para el desarrollo del o la adolescente en la sociedad. Además, es el lugar donde se desarrollan las primeras relaciones sociales fuera del núcleo familiar. El alumnado adolescente de Secundaria demanda progresivamente una mayor participación y autonomía. El sistema educativo responde a esas necesidades con distintos tipos de enseñanzas, con la diferenciación curricular, y la manera diversificada en la que el profesorado trabaja y se dirige a su alumnado.

Para acompañar de manera adecuada al alumnado adolescente en este proceso de búsqueda de su identidad, el profesorado tiene que cuidar especialmente algunas variables en el aula:

- **El clima del aula.** Es importante cuidar el clima del aula para la gestión del grupo-clase. Un clima cercano, socioemocionalmente trabajado, que cuide los mensajes verbales y no verbales, y reduzca la distancia entre el profesorado-alumnado, hará que éste último tenga una actitud de apertura, sea espontáneo y participativo. El profesorado debe intentar ser comprensivo, escuchar activamente, ser imparcial y adaptarse a la diversidad de realidades que puede presentar el alumnado.
- **El feedback.** Es la información que el profesorado proporciona a sus estudiantes sobre sus trabajos o tareas. Es interesante utilizar más feedback sobre los resultados logrados que sobre los errores. Explicar con claridad las tareas a realizar y la forma de evaluarlas, utilizar el diálogo ante las quejas, contestar dudas, escuchar sin interrumpir y con pacien-

cia, mostrar empatía y hacer que el alumnado sienta confianza son puntos clave para la buena marcha de la clase.

- **Input y Output.** El **Input** se centra en la cantidad de contenido que el profesorado ofrece al alumnado. En este sentido, es importante insistir cuantas veces sea necesario, y pedir un feedback al alumnado sobre si la información dada ha sido procesada. El **Output** es el rendimiento que el profesorado obtiene de sus estudiantes. Para que sea positivo es interesante dar oportunidades constantes para hacer preguntas, y reducir la distancia social con el alumnado sin mostrarse superior.
- **Referente de Escucha Activa.** En muchas ocasiones, el alumnado encuentra en su profesorado un referente que no tiene en otros ámbitos de su vida. En este sentido, es positivo que el profesorado siempre se muestre abierto a escuchar los problemas sociales del alumnado, y a dedicar el tiempo necesario para derivar a otros profesionales, buscar soluciones, o simplemente escuchar.

5.1. El alumnado de secundaria: condición escolar de la adolescencia y la juventud

Cuando hablamos de alumnado de secundaria, estamos hablando de un grupo social situado vitalmente en la etapa de la adolescencia, entre los 12 y los 18 años aproximadamente. Es necesario tener en cuenta este grupo social en su doble condición: como categoría escolar (alumnado), y como categoría social (adolescentes). Como categoría escolar, el alumnado presenta una problemática definida por su situación social, especialmente el alumnado en situación de desventaja educativa y social. Como categoría social, el alumnado de Secundaria pertenece a la generación adolescente, de manera que se enfrenta a problemáticas sociales generacionales propias de su edad, como veremos más adelante.

La adolescencia se corresponde con la lógica de la subjetivación. La subjetivación es un proceso complementario a la socialización en términos de resistencia y de construcción de la subjetividad propia, diferenciada del resto de personas, pero con un fuerte sentimiento de pertenencia a los colectivos de los que se forma parte. Esta consideración resulta crucial para comprender la forma en que el alumnado adolescente gestiona y compagina sus problemas sociales y su vida académica.

Si tenemos en cuenta las características propias de la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos la prácticamente inexistente participación del alumnado en el entorno escolar. Aunque va a experimentar las consecuencias, el alumnado apenas interviene en las decisiones relacionadas con aspectos organizativos del centro, que influirán en la cultura escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente, porque existe una distancia notable entre sus necesidades y las condiciones educativas con las que conviven en el contexto escolar. Con el paso de la Primaria a la Secundaria, se endurecen las normas im-

poniendo un modelo autoritario frente al deseable democrático que ansían. Esto es más complicado si tenemos en cuenta que durante la adolescencia aumenta el deseo de tener voz y voto en los procesos de toma de decisiones, y se cuestionan cada vez más las reglas establecidas.

Eso, junto a las características del sistema educativo (ratios altas, más dificultad en los contenidos y más exigencia en los resultados), hace que la relación entre profesorado y alumnado se deteriore en esta etapa. Si el centro se organiza teniendo en cuenta estas variables o no, influirá en que su alumnado participe más o menos y manifieste comportamientos más o menos rebeldes y/o disruptivos.

Idea



Las actividades innovadoras que tenga el centro para gestionar la participación del alumnado influirán en la cooperación de éste, y en la percepción que tenga del entorno educativo.

Teniendo en cuenta esto, parece clara la necesidad de caminar hacia una escuela inclusiva, democrática y abierta a permitir el protagonismo del alumnado en su proceso educativo (y madurativo), una educación participativa, para lo cual hay que tener en cuenta las siguientes variables:

- **Mejora de la relación educativa** entre los distintos miembros de la comunidad escolar, de manera que el profesorado pueda ser consciente de las necesidades y problemas sociales que presenta su alumnado.
- Uso de canales de **comunicación claros y efectivos** con la comunidad educativa (en el punto 6.3 del tema 6 se profundizará en esta cuestión).
- Motivación del **debate democrático y participativo**. Sin intentar sesgar la libertad de expresión del alumnado ante la propuesta de creación y realización de actividades, por ejemplo.
- Concebir la **escuela** como una **institución que prepara para la vida** y la futura integración social y laboral del alumnado, y no sólo como un lugar donde cosechar éxitos en las pruebas estandarizadas.
- Trabajar para que exista una **enseñanza adaptada a la diversidad del alumnado**, a su situación social (familiar, económica, cultural).
- **Acompañar** al alumnado en la **toma de decisiones** no solo de carácter académico, sino también personal y social.

La incipiente Innovación Educativa abre infinitas posibilidades para la participación del alumnado y la buena relación del profesorado si nos basamos en el "Aprendizaje y Servicio", las "Comunidades de Aprendizaje", o las actividades

lúdico-festivas, culturales o académicas, por ejemplo, llevadas a cabo desde una corresponsabilidad entre profesorado y alumnado.

Tareas



El centro del que me gustaría formar parte. Imagina que diriges un centro, y tienes la posibilidad de diseñar y llevar a cabo un proyecto educativo con importantes y profundos cambios, tanto a nivel de estructura física de centro, como en lo concerniente a innovación educativa, relaciones de la comunidad educativa, currículo oculto, etc. Deja volar tu imaginación y piensa cómo sería el centro escolar ideal para el desarrollo académico y socioemocional de sus adolescentes.

La organización del centro escolar no solo determina la implicación y actitud del alumnado en el entorno escolar. También va a determinar la actitud y proactividad del profesorado hacia sus tareas docentes y en su relación con el alumnado del que es responsable. Si se dan pasos en esta dirección, el clima del centro mejorará, alumnado, familias y profesorado se sentirán parte de un proyecto, y como consecuencia se dará el éxito educativo, personal y social del alumnado.

Ahora bien, la consecución del éxito para todo el alumnado no es tan fácil de conseguir. Algunas características de nuestro sistema educativo están establecidas por ley, y el hecho de que todo el alumnado con independencia de su procedencia socio-económica y cultural comparta aula, no garantiza la igualdad de oportunidades. Es decir, el hecho de que el alumnado se encuentre junto, sin importar la clase social o económica, no genera el valor de inclusión que se persigue, sino más bien el de integración. Para que el éxito global se dé, hacen falta una serie de recursos materiales y formativos que lo posibiliten, esto es, que hagan posible el paso de la integración a la inclusión social.

Tareas



Busca la diferencia entre inclusión e integración, y pon un ejemplo de cómo sería la inclusión o integración de un/a alumno/a con diversidad funcional en un aula.

Importante



Hay diversos factores que pueden afectar al éxito o el fracaso socioeducativo del alumnado. No solo se trata de características de los centros escolares, sino también elementos externos. Estos están relacionados con el entorno del alumnado su núcleo familiar (sexo, formación de los padres, número de hermanos o zona residencial por ejemplo).

Idea



Para buscar una igualdad de oportunidades real, la escuela tendrá que tomar ciertas medidas que ayuden al alumnado a hacer frente a las dificultades que les surjan. Los centros escolares deben atender a la resolución de los problemas y dificultades que en ella se presentan. El profesorado debe buscar alternativas para resolver cada situación concreta. Para la consecución del éxito, las escuelas más efectivas serán las que consigan adaptarse ante el alumnado con procedencias culturales distintas o con dificultades de aprendizaje entre otras.

5.2. Relaciones entre cultura juvenil y cultura escolar. La cultura del romance adolescente

En la década de los '50 emerge el concepto de **cultura juvenil** y la escuela Secundaria se convierte en el centro de la vida social de la juventud potenciando la idea de **cultura escolar**. La escuela va a ser el espacio no sólo de la cultura académica sino también de la sociabilidad de quienes la habitan mediante los deportes, clubes, sororidades y fraternidades, bailes y fiestas de graduación, cines al aire libre, etc. Se convierte, así, en "una ciudad dentro de la ciudad", como la denomina Feixa (2006).

En los '70 nacen los Cultural Studies en la School of Birmingham, siendo la investigación sobre culturas juveniles uno de sus principales objetos de estudio. La escuela mantiene esa centralidad de construcción de la vida cotidiana (de las prácticas culturales cotidianas) de la población escolar, adolescente. El estudio de las culturas juveniles en el ámbito de la cultura escolar derivó en el estudio de una de las dinámicas que con más fuerza marcan esta cotidianeidad, lo que se dio en llamar **cultura del romance**. En este apartado nos vamos a centrar en esa intersección que muestra la imagen más abajo en que confluyen cultura escolar, cultura juvenil y cultura del romance.

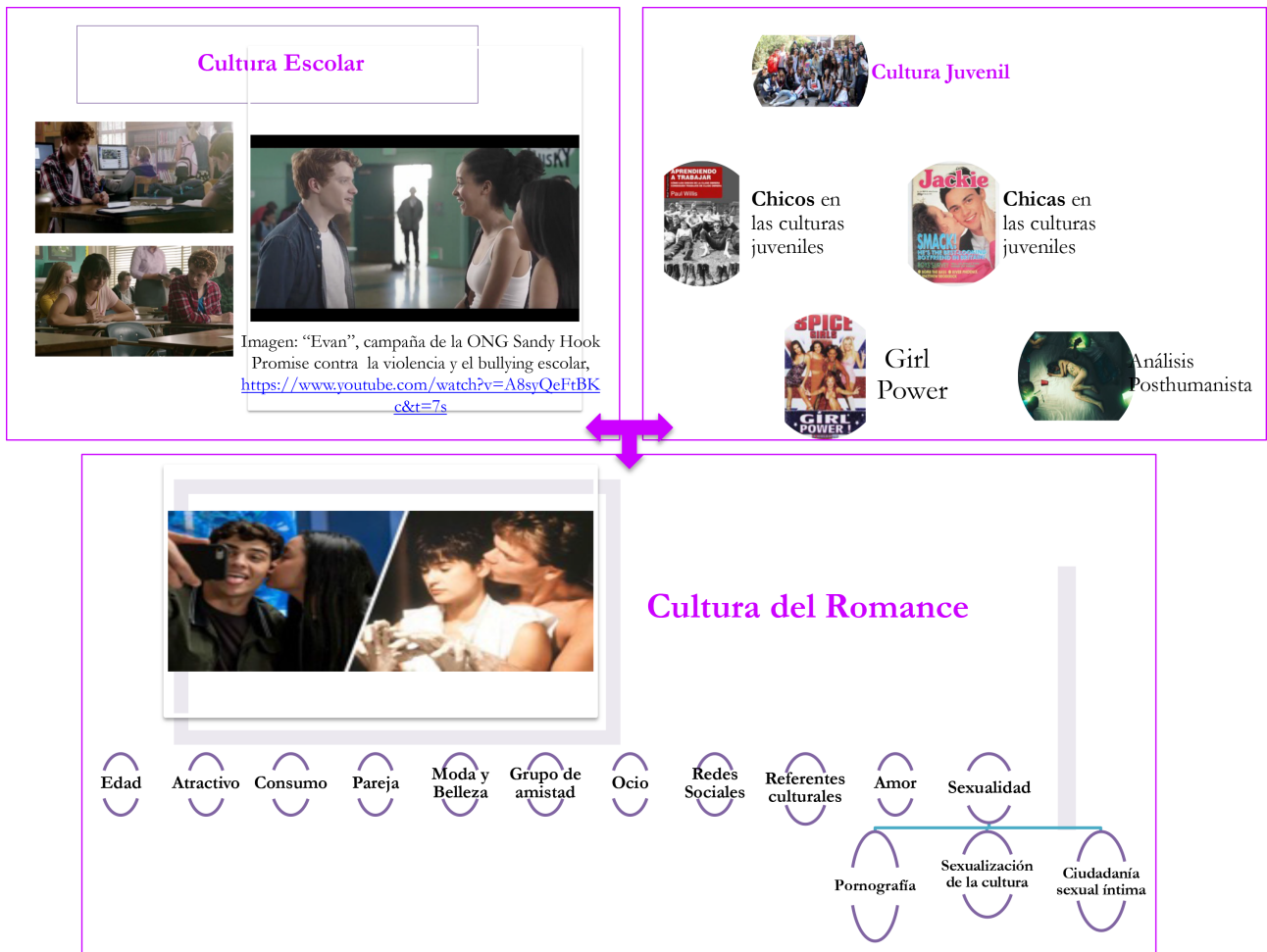
El romance, y la dinámicas culturales que en torno a él se generan en la adolescencia dentro del espacio escolar, describen una línea de investigación central en el estudio de la adolescencia desde un enfoque feminista y de género (Willis, 1988[1977]; McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Venegas, 2013, 2018, 2020; Renold y Ringrose, 2017; Ringrose et al., 2019). McRobbie (1978) publica el primer trabajo sobre la influencia del romance en los resultados académicos. Analiza lo que llama "ideología del romance" como espacio cultural de resistencia (de clase, género y generación) al rol femenino tradicional, en que la resistencia es entendida como estrategia de construcción de significado que da sentido a la vida cotidiana frente a imposiciones estructurales, como las que transmite la escuela, si bien, termina reproduciendo la posición social de partida debido, sobre todo, al abandono escolar.

El segundo trabajo en esta línea de investigación lo publican Holland y Eisenhart (1990). En él analizan lo que denominan “cultura del romance”, en la cual ser atractivas para los chicos resulta central entre las chicas como vía de escape al control de escuela o trabajo. Sin embargo, en el largo plazo, estas prácticas refuerzan la cultura patriarcal que habitan. Las autoras dan continuidad al debate que abriera McRobbie (1978) sobre si la cultura del romance es un intento por resistir a la subordinación del sistema patriarcal que transmite la institución educativa, o es parte del problema en tanto que mecanismo de reproducción social de subordinación y desigualdad. En ambos estudios, el romance explica el abandono educativo.

Estos trabajos dan cuenta de la relación que existe entre resistencia a la cultura escolar y afirmación de la identidad de género, masculina (Willis, 1988) o femenina (McRobbie, 1978), y del atractivo sexual (Holland y Eisenhart, 1990). Ello incide en los resultados académicos, dando lugar a modelos culturales en que los deseos de logro académico y económico en el futuro entrañan una paradoja, especialmente para las chicas en la cultura popular (esto es, de clase obrera) pues, aunque los discursos del “girl power” (McRobbie, 1991) que representan referentes culturales como “Spice Girls” o “El Diario de Bridget Jones” defienden que las chicas pueden ser lo que ellas quieran, la realidad, especialmente la de nuestra actual sociedad digital, es la de una sobreabundancia de mensajes que sexualizan el cuerpo de las chicas, sobre todo en las actuales redes sociales, defendiendo el mensaje de que la apariencia física es más importante que el rendimiento escolar (Ringrose y Renold, 2011), así se pone de manifiesto desde el posthumanismo. Por su parte, muchos chicos rechazan la cultura escolar como parte de la construcción de una masculinidad que se muestra como una “máscara” que aprenden a habitar en su socialización de género (Venegas, 2020).

Con el cambio de siglo, el análisis se centra en las culturas sexuales digitales y el papel del etiquetaje en las redes sociales, donde “etiquetar” es una vía primaria de conectividad (Renold y Ringrose, 2017).

Para McRobbie (1991), la **cultura** es la manera en la que vive un determinado grupo significados, valores e ideas que son plasmados en instituciones, relaciones sociales, sistemas de pensamiento, hábitos y costumbres, y usos de objetos y vida material; de manera que, como propio de la teoría crítica, lo cultural se entiende siempre como lugar de conflicto y lucha. La siguiente imagen muestra en síntesis las **dimensiones** que configuran los tres ámbitos culturales especialmente implicados en la formación del sujeto escolar adolescente en la institución escolar Secundaria. Dimensiones, todas ellas, de especial consideración para el profesorado de Secundaria en su acercamiento a la cotidianidad de su alumnado, adolescente. Recomendamos el visionado del vídeo que aparece en la imagen relativa a la cultura escolar, sobre el bullying escolar, algo que se percibe de fondo mientras los protagonistas flirtean a través de mensajes tallados en una de las mesas de la biblioteca.



*Relación entre cultura escolar, cultura juvenil y cultura del romance.
Fuente: elaboración propia con imágenes procedentes de Google*

5.3. Socialización, subjetivación y agencia. El sujeto escolar adolescente de Secundaria

El primer referente a tener en cuenta es Émile Durkheim (1975), pionero en la **definición de educación como fenómeno social**, diferenciando entre sus dimensiones espiritual y material, y contextualizándolo sociohistóricamente. Para él, cada sociedad posee prácticas e instituciones propias, que establecen un sistema educativo derivado de una serie de normas sociales que implican constreñimiento estructural. Las personas no son completamente libres, pues las normas sociales determinan en gran medida sus actos. Sin embargo, este planteamiento del padre del funcionalismo estructural adolece de una debilidad principal, señalada, entre otras corrientes críticas, por el feminismo de autores/as como Connell (1987, 2002): todas las relaciones sociales están mediadas por el poder, que es el principio que da lugar al conflicto social y la resistencia, tal

como se ha visto más arriba, abriendo, así, espacio teórico para el análisis de posibles procesos de cambio social.

Por su parte, Berger y Luckmann (2008) son pioneros en elaborar una definición constructivista de **socialización** primaria. El individuo no nace siendo un ser social, pero sí con la predisposición a serlo. La socialización posibilita esa pertenencia. Mediante la *internalización* el individuo asume el mundo (objetivo) que ya existe y es subjetivamente significativo para sus semejantes: lo interpreta y lo hace suyo a través de una dialéctica entre la identidad objetivamente atribuida y la que se asume subjetivamente.

En esa dialéctica está el germen de la subjetivación que explican Dubet y Martuccelli (1998). Sin ignorar las funciones de reproducción de la escuela, que señalara Durkheim, se centran también en las de producción. Así, diferencian dos procesos que entienden como complementarios: la socialización, mediante la que se forman *actores* sociales a través de la interiorización de normas y modelos; y la **subjetivación**, que alude a la formación de *sujetos* autónomos a través del distanciamiento con respecto a su socialización. Por su parte, Butler (1997) define la subjetivación como el devenir del sujeto por una doble vía: *estar sujeto* (sujeción), y *ser sujeto*. La subjetivación es para ella un proceso que resulta de nombrar a los individuos hasta construir su identidad (de forma discursiva), de manera que la resistencia es el efecto del poder y se encuentra siempre en el marco de relaciones sociales, que son, como decíamos antes, relaciones de poder.

Desde la década de 1980, la teoría social feminista introduce elementos teóricos que hacen posible vincular resistencia, agencia y cambio social a través de la práctica, esto es, lo que hacen los sujetos. Asimismo, se destaca el valor sociológico de la *reflexividad* como germen del cambio social. La propuesta que se plantea aquí formula una teoría del devenir sujeto que incorpora socialización, subjetivación, resistencia, agencia y reflexividad (para una mayor profundización en el tema, véase Venegas, 2017). La imagen más abajo ilustra esta teoría.

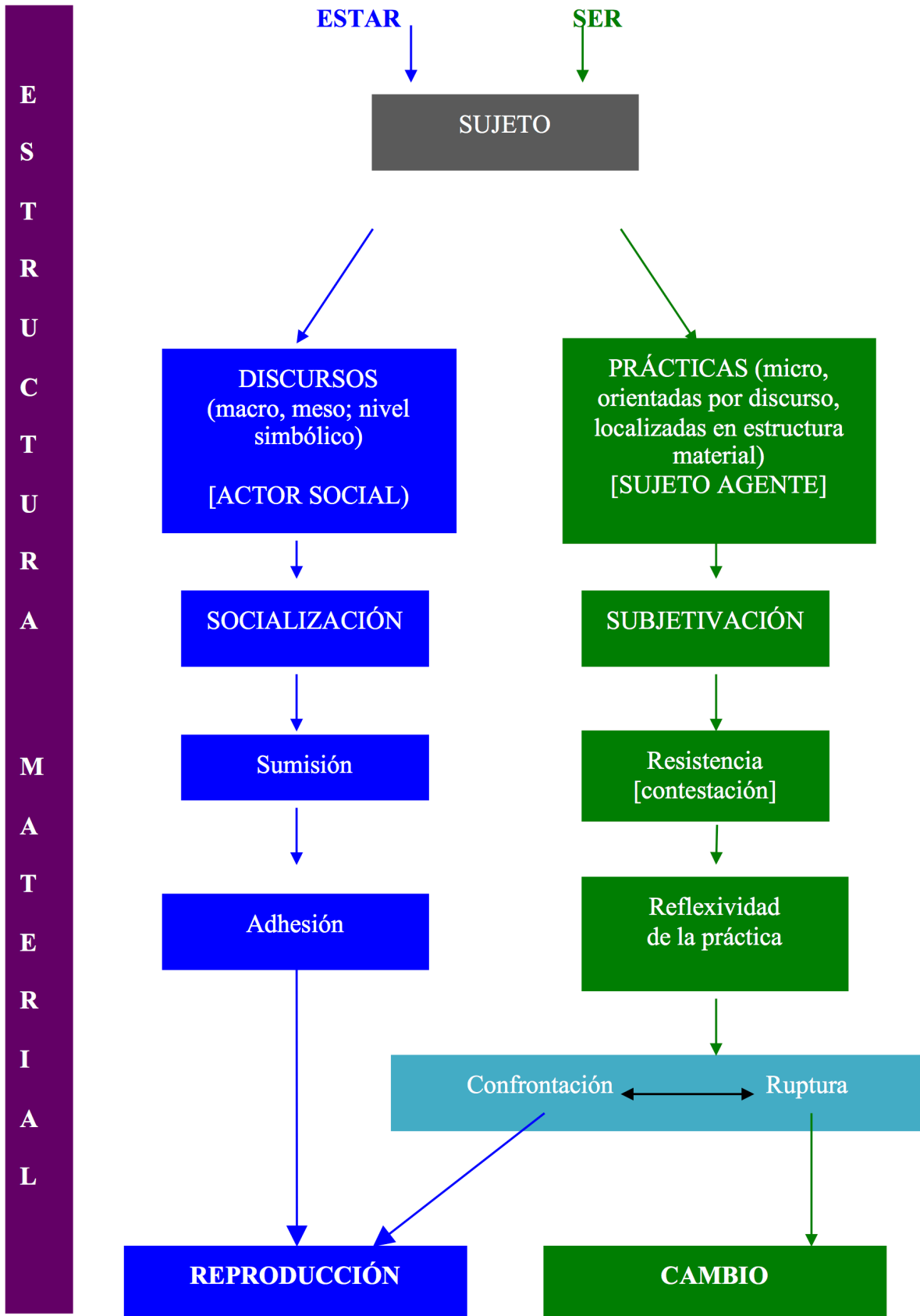


Figura: Formación del sujeto escolar adolescente. Fuente: Venegas (2017).

La socialización es un proceso macrosociológico que tiene lugar a nivel micro-sociológico. Con ello se relacionan estructura y acción. El individuo internaliza el orden estructural y lo reproduce mediante sus prácticas. Como muestra la imagen anterior, esa sumisión es el mecanismo sociológico de reproducción social, activado por la socialización. Pero también la resistencia termina reproduciendo las estructuras sociales, como vimos en el apartado anterior. Entonces, ¿cómo ocurre el cambio social? El sujeto del que se habla aquí el sujeto activo, el de la práctica, el sujeto agente (actor) o de la acción social.

Se ponen en juego dos niveles sociológicos: el macro corresponde a la sociedad; el meso, a las instituciones, tales como la escuela. En ambos casos existe una dimensión material, relativa a las condiciones materiales de existencia; y una discursiva o simbólica, compuesta por valores, ideas, normas, creencias, estereotipos, mitos, etc., o sea, el discurso social dominante (de la sociedad en su conjunto) y el del entorno institucional inmediato (el de la escuela, en nuestro caso).

Así, el individuo, deviene sujeto mediante dos mecanismos complementarios (Venegas, 2017): *estar sujeto a discursos* (ver lateral azul de la imagen anterior), y *ser sujeto de prácticas* (ver lateral verde). Las prácticas vinculan los dos niveles estructurales, el material, que las contextualiza, y el simbólico, que las orienta dentro de ese contexto material. El individuo *está sujeto a discursos* dominantes. Pero, como *sujeto de prácticas*, el sujeto agente tiene la potencialidad de actuar en dos posibles direcciones:

- Según su socialización, las prácticas resultantes de la sumisión al discurso dominante hacen posible la reproducción del orden social establecido.
- Sin embargo, con frecuencia, y más en una sociedad tan compleja como la nuestra, el sujeto agente se halla en medio de discursos contradictorios, procedentes de las instituciones de las que forma parte y con las que mantiene una fuerte identificación afectiva (familia, escuela, grupo de amistad, pareja, redes sociales, etc.). Las diferencias discursivas pueden tener lugar incluso en una misma institución. Esa contradicción entre discursos activa la reflexividad de la práctica que activa, a su vez, la subjetivación. Así, las prácticas de resistencia son formas de acción fruto de una resolución, puntual, de las contradicciones que tienen lugar en el sujeto agente. Las controversias personales y estructurales no están ausentes de este proceso, dado que la práctica está constreñida por la estructura social.
- El sujeto agente suele dar salida, no siempre conscientemente, a esas contradicciones y llevar a cabo su acción. Esta resolución se origina entre la confrontación con el discurso dominante y la ruptura con el mismo. La confrontación puede derivar en sumisión o adhesión. Las prácticas de ruptura con el discurso dominante introducen espacios estructurales para un posible *cambio* social.

Es así como se forma el sujeto escolar adolescente en una relación dialéctica continua con la sociedad, especialmente con las instituciones más significativas para sí.

5.4. Actitudes del alumnado frente a la educación y la escolarización. Los problemas sociales del alumnado de Secundaria desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado de Secundaria

En un mundo con cambios rápidos y profundos, los estudios recientes sobre adolescencia y juventud hacen hincapié en los problemas sociales de este colectivo, y en su dificultad para atisbar un futuro, sobre todo laboral. Problemas sociales emergentes, propios de la sociedad digital, se suman a los problemas sociales que han sido objeto de estudio clásico en Sociología de la Educación, relacionados con la desigualdad social. La incidencia de estos problemas, de muy diversa índole, se hace especialmente evidente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas sociales en Educación Secundaria.

A menudo, se habla de los problemas sociales del alumnado adolescente y su importancia en Educación Secundaria y, por tanto, en la formación inicial y permanente del profesorado de este nivel educativo. Sin embargo, el concepto "problemas sociales" es amplio y ambiguo, por lo que remite a un imaginario empíricamente difuso. Un análisis sistemático de los problemas de naturaleza sociológica que afectan al alumnado adolescente de Secundaria permite identificar dos grandes dimensiones: los **problemas de naturaleza estructural**, ampliamente identificados e investigados por la Sociología de la Educación; y los **problemas de naturaleza generacional**, históricamente analizados por los Estudios de Juventud en Sociología.

Es importante que antes de profundizar sobre cuáles son actualmente los problemas sociales del alumnado adolescente, entendamos como problema social del alumnado de Secundaria cualquier situación que afecte negativamente a un número significativo de estudiantes, y que pueda impedir el progreso de dicho alumnado en los ámbitos escolar, personal y social.

Profundicemos ahora un poco más en estas dos dimensiones (problemas sociales estructurales y generacionales) que subyacen a la consideración de problema social en el caso del alumnado adolescente de Secundaria.

5.4.1. A nivel Estructural

Hablamos de problemas estructurales para referirnos a aquellos que afectan al individuo (en este caso al alumnado), por su posición en la estructura social. Es decir, la situación socio-cultural y económica del núcleo familiar de origen. Los tres grandes bloques de problemas sociales estructurales que pueden afectar al alumnado en su éxito o fracaso escolar, y que están estrechamente relacionadas con el ámbito familiar son:

5.4.1.1. La Pobreza y la Exclusión Social con su punto central en la posición socioeconómica de la familia

En la génesis del problema que nos ocupa (pobreza y exclusión social) intervienen transformaciones más amplias de la estructura social y económica, que afectan directamente al éxito escolar y social del alumnado:

- El tipo de educación que tienen el padre y la madre. Las probabilidades que el alumnado tiene de conseguir un mayor éxito aumentan cuanto mayor es el capital educativo de sus progenitores.
- Los ingresos familiares. La pobreza en la infancia y en la juventud afecta y va más allá de la etapa educativa, pudiendo influir no sólo al éxito o fracaso escolar (y social) en esta etapa.
- La socialización familiar. Existen diferentes estilos de socialización en el alumnado según el capital social familiar al que pertenecen. La distribución de roles en el entorno familiar, la motivación, y la valoración del esfuerzo por el aprendizaje pueden ser fundamentales para la consecución del éxito escolar.

Las teorías de la reproducción social citadas atribuyen a los centros educativos un papel fundamental en la labor de perpetuar e intensificar esta herencia social a través del profesorado y el currículo de cada centro. Existe, pues, una estrecha relación entre origen social, centro educativo y éxito escolar. Además, la situación familiar: problemas económicos, nivel educativo y situación de desempleo, aumentan la probabilidad de que la adolescencia reproduzca los patrones económicos culturales, educativos y sociales de sus progenitores.

5.4.1.2. La Desestructuración familiar: Violencia familiar, problemas parentales, familias monoparentales

Otro de los problemas (estructurales) que pueden afectar directamente al éxito o fracaso escolar y social del alumnado es el modelo y la estructuración familiar. El modelo de familia ha cambiado en las últimas décadas, pasando de tener un único modelo de familia histórico y tradicional a la existencia de distintos tipos. Los modelos de familia no se pueden definir de manera exacta ya que son variables y relativos. En cualquier caso, la premisa fundamental para el éxito en el proceso madurativo del alumnado es la cercanía que los progenitores tengan con sus hijas e hijos en la adolescencia. Siendo especialmente preocupantes situaciones estresantes de divorcio, malos hábitos familiares, o abandono o muerte de algún progenitor.

5.4.1.3. Movimientos Migratorios: Diversidad cultural o religiosa cada vez más presente en las aulas

La diversidad cultural y/o religiosa del alumnado ocupa un espacio cada más amplio en las aulas. La dificultad con el lenguaje, la adaptación a una nueva cultura (desarraigo), o incluso las “obligaciones” que “impone” la religión en algunos casos hacen dificultosa la posibilidad de inclusión en el aula, y a nivel académico, de alcanzar el nivel del resto del alumnado, y por tanto de conseguir el éxito escolar y social.

5.4.2. A nivel Generacional

Las relaciones tóxicas, la falta de sentido de la vida, la inseguridad en las relaciones de apego, los sentimientos de soledad, la inestabilidad emocional, la desconfianza en los seres humanos o en sí mismos, y en las relaciones afectivas, pueden provocar hábitos o situaciones que den lugar al fracaso escolar y social, y a sufrimientos emocionales y sociales que pueden favorecer el aislamiento, la depresión e incluso el suicidio, un tema tabú en nuestra sociedad que cada vez parece tener una mayor consideración social. Además, la dificultad para comprender, gestionar y expresar las emociones, genera problemas de comunicación, dificultando la empatía, e incluso presentando conductas agresivas muy presentes en las aulas. El sentimiento de aburrimiento y marginación, y la falta de una red social más allá de la familia, son los principales problemas de la falta de amistades estables y saludables.

Dentro de los problemas que consideramos problemas generacionales en la adolescencia destacamos los siguientes como más comunes:

- Convivencia y conflictividad escolar, con el bullying y el ciberacoso como punto álgido.
- Adicción temprana a las drogas con o sin sustancias, con un repunte en las adicciones sin sustancia (juego) en adolescentes.
- Medios de comunicación y tecnologías: peligro del uso de redes sociales: Ciberadicción, Sexting (difusión de imágenes de contenido sexual o erótico a través de dispositivos móviles), vamping (Uso obsesivo y excesivo de los dispositivos móviles), nomofobia (iedo irracional a estar o salir de casa sin un dispositivo móvil).
- Trastornos alimenticios: anorexia, bulimia.
- Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE): Diversidad funcional, TDAH, TEA, o incorporación tardía al centro por escolar por migración, etc.
- Violencia sexual y de género, ausencia de educación afectivosexual.

Sabías que...



Contra todas estas situaciones que podemos encontrar entre el alumnado adolescente, el apego a la escuela puede ser el salvavidas que lleve al alumnado a obtener el éxito personal y educativo.

Tareas



Draw my life. Haz un “Draw my life” de la experiencia de tu paso por la etapa de Secundaria, en la que expliques los problemas sociales que observabas en tu instituto.

Importante



El abandono escolar prematuro y el fracaso escolar del alumnado de Secundaria han sido vistos históricamente por la sociedad como un problema pedagógico, técnico, del que se ha responsabilizado, en gran medida, al profesorado. Por otro lado, el profesorado se suele quejar con facilidad de que no es trabajador social, y que no tiene suficiente formación para atender y trabajar con los problemas sociales del alumnado. En cualquier caso, los posibles problemas sociales del alumnado son difíciles de identificar a nivel familiar, mientras que en el contexto escolar es más fácil observar los cambios que pueden llevar al alumnado a un fracaso. Por lo tanto, escuela y problemas sociales están relacionados. Y la formación del profesorado para atender y trabajar con los problemas sociales del alumnado resulta fundamental para acompañar al alumnado en su proceso académico madurativo.

6. FAMILIAS Y COMUNIDAD LOCAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.1. Sociedad y Familia como contextos educativos: nuevos escenarios educativos en la sociedad actual

La literatura sociológica ha mostrado ampliamente que la educación tiene lugar no sólo en el ámbito de la institución escolar, sino también en otros como la familiar y la propia sociedad. A ese proceso educativo le llamamos socialización, como hemos visto con anterioridad.

El vínculo entre sociedad, familia y educación no puede comprenderse si no es atendiendo a los nuevos escenarios educativos que se van gestando desde la posguerra de la segunda guerra mundial y, en continuo proceso de transformación, van a llegar a nuestros días, de la mano del feminismo y los cambios sociales que promueve hacia la igualdad entre mujeres y hombres (Venegas y Lozano, 2017), a lo que hoy sumamos la diversidad familiar y afectivosexual (para profundizar en este sentido, véase Rodríguez y Venegas, 2021).

Partimos en este capítulo de una tesis que es un lugar común en la teoría social feminista y, más concretamente, entre autoras y autores de cabecera en Sociología (Subirats, 1994; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007), a saber:

El acceso universal de las mujeres a la educación formal, primero, y al mercado laboral, a continuación, así como la movilidad social derivada de ello, han dado lugar a importantes transformaciones tanto en las formas de relación (a nivel microsociológico), como en la estructura de los 'regímenes afectivosexuales' (Venegas, 2011, 2013) que es la familia (a nivel mesosociológico) y, con ello, de la estructura social (a nivel macrosociológico), a lo largo, sobre todo, de la segunda mitad del siglo XX, y hasta la actualidad. (...) Así, educación, empleo y movilidad social van a estar en el origen de los grandes cambios en torno a amor y sexualidad, desde una perspectiva de género (Venegas & Lozano, 2017, p. 26).

Idea



Factores sociales que influyen en la familia como institución social fundamental:

- Pautas morales de la sociedad
- Sanciones sociales: religiosas, legales, económicas, interpersonales
- Estrecha relación entre sexualidad, parentesco y regulación social de la familia
 - Matrimonio como alianza económica
 - Mito del amor romántico
 - Estereotipos y roles diferenciales de género

- Tabúes sexuales y afectivos
- Consecuencia: un modelo normativo históricamente consolidado de familia tradicional patriarcal: presión social para formación de parejas heterosexuales, endogámicas y monógamas.

Desde el funcionalismo estructural, la familia se ha definido como una institución para la regulación de las relaciones entre los sexos mediante el matrimonio heterosexual, prerequisite para el mantenimiento del orden y el equilibrio del sistema, sentando las bases de un modelo normativo de relaciones íntimas (Ritzer, 1996).

Frente a esta definición conservadora, patriarcal, el feminismo ha hecho posible la emergencia de nuevos escenarios gracias a sus reivindicaciones de cambio social, que han tenido lugar a dos niveles:

- A nivel **microsociológico**, las reivindicaciones feministas para la **transformación de la intimidad**.
- A nivel **macrosociológico**, las reivindicaciones feministas para la **transformación de la sociedad**.

De hecho, han sido los grandes cambios en la intimidad, en lo que se ha dado en llamar **ciudadanía sexual e íntima**, los que han dado lugar a los cambios macro en la estructura de la sociedad.

A nivel **micro**, Giddens (1992) explica cómo en la Europa premoderna los matrimonios eran una empresa contractual de naturaleza económica, sin necesidad de atracción sexual mutua. A finales SXVIII, la invención del amor romántico provoca una serie de cambios que afectan a las mujeres, tales como:

- Creación del hogar.
- Relaciones afectivas entre progenitores y descendientes.
- Invención de la maternidad.
- Incompatibilidad entre amor y pasión, esto es, atracción y deseo sexual.

Los trabajos en la Sociología del Amor hablan de nuevos modelos de familia basados en relaciones afectivosexuales elegidas por sus miembros, incluyendo la posibilidad de parejas entre personas del mismo sexo y su derecho a la adopción.

Si “Los manuales de crianza de niños publicados a comienzos del presente siglo aconsejaban a los padres que no se mostrasen excesivamente amigables con los hijos, ya que su autoridad quedaría debilitada” (Giddens, 1992, p.95), hoy se plantea el debate sobre la sobreprotección y la gran “permisividad” que no prepara a las hijas/os para la frustración.

Bauman (2002) pone el foco en el amor líquido, caracterizado por relaciones fluidas, falta de arraigo y estabilidad. Se pasa del largo plazo a la inmediatez, lo que implica importantes cambios en los modelos de familia:

- del hasta que la muerte nos separe (matrimonio),
- al veremos cómo funciona (cohabitación),
- para llegar a las parejas semiadosadas (reunión de tiempo parcial y flexible).

Así, "En nuestra época, los hijos son, ante todo y fundamentalmente, un objeto de consumo emocional (...) deseados por las alegrías del placer paternal que se espera que brinden, un tipo de alegría que ningún otro objeto de consumo, por ingenioso y sofisticado que sea, puede ofrecer" (p.63). Y, sin embargo, lleno de paradojas que afectan incluso a las tasas de natalidad, en caída continua.

A nivel macro, Beck y Bekc-Gersheim (2001) aciertan a identificar los grandes procesos de cambio. Liberados los individuos de los roles de género internalizados, existe hoy un marcado conflicto entre familia, amor y libertad personal. En el caso de los hombres, coincide la individualización económica y el comportamiento tradicional. Sin embargo, identifican cinco condiciones favorables a la liberación de las mujeres:

- Liberación demográfica.
- Reestructuración del trabajo doméstico.
- Liberación de la sexualidad femenina (anticonceptivos).
- Aumento de los divorcios (posibilidad de familias recompuestas).
- Incremento formación, expectativas profesionales y movilidad social.

La quinta condición confirma la tesis arriba citada. Las reivindicaciones micro y macro del feminismo han hecho posible no sólo la **democratización de la intimidad**, sino la transformación de la sociedad y, con ella, de los modelos de familia, abriendo nuevos escenarios educativos más diversos e igualitarios, más democráticos. Sin embargo, Beck y Bekc-Gersheim (2001) observan una 'crisis de la familia' originada por la desorientación y el desconcierto de la sociedad actual.

6.2. Familias y cambio social: tipologías y estilos educativos de las familias

Como acabamos de ver, en las últimas décadas la familia ha experimentado cambios muy importantes, sobre todo en las sociedades occidentales. Estas transformaciones nos hacen revisar la tipología tradicional de familias. Históricamente la división era doble: por un lado, la familia extensa, y por otro la nuclear. Se ha entendido por familia extensa aquella que era formada por varias genera-

ciones y núcleos familiares, propia de la sociedad tradicional, rural, anterior a la Modernidad. Por su parte, la familia nuclear está formada por marido, esposa e hijos/as y es el modelo que se consolida con la Modernidad y el éxodo del campo a la ciudad.

Esta división de la tipología familiar se ha ido quedando obsoleta debido a cambios producidos por el avance de la economía y el tejido industrial, incrementando la población urbana, y sobre todo el acceso de las mujeres al mercado laboral. A partir de estos dos principales factores, se han ido desencadenando una serie de cambios que ha reconfigurado la institución familiar en la sociedad actual:

- Descenso de la natalidad.
- Retraso de la edad para contraer matrimonio y descenso de la nupcialidad.
- Incremento de tasas de divorcio y separación.
- Diversidad de estructuras familiares.
- Retraso de la salida de hijos/as del hogar.
- Demora de la edad para la gestación.

Por otro lado, en el contexto actual español, provocado principalmente por la falta de conciliación real por parte de las familias, el empleo precario, la falta de recursos, etc. han provocado que quienes tienen la posibilidad, introduzcan a la generación más mayor, abuelas y abuelos, en la dinámica familiar con una crianza conjunta. Es común encontrar a alumnado que pasa más tiempo con sus abuelas/os que con su padre y madre. Esta variable en la dinámica familiar tiene pros y contras que el profesorado ha de tener en cuenta en el trabajo con el alumnado.

Tareas



Tipos de familias que hay en esta clase. Invitamos al estudiantado a hacer grupos de 8 y explicar las particularidades de sus familias. Después de un tiempo de diálogo por grupos, una persona compartirá con el resto de la clase los modelos de familia de su grupo y las cuestiones más destacadas. Después de observar la diversidad de familias que hay en el aula, se puede iniciar un diálogo en la clase.

En medio de estos cambios de los tipos de la familia, su función socializadora continua. A través de este proceso, las personas construyen sus valores, creencias, normas, códigos de conducta, etc. Más allá del tipo de familia en concreto,

este grupo de personas tiene un papel primordial en la formación de ciudadanas/os promoviendo su progreso psicológico y social.

Las funciones principales de la familia dentro del tejido social serían por un lado educativa (afianzamiento de mecanismos de socialización, transmisión de valores, acceso a la educación, gestión del tiempo libre y el ocio); y por otro, afectiva (desarrollo del sentido de identidad, apoyo afectivo, cuidado salud física y psicológica). Los contextos familiares en los que estas funciones no se lleven a cabo pueden derivar en una socialización marcada por carencias de ambos tipos.

Contrariamente, una buena ejecución de las funciones principales dentro del seno familiar provocará en la persona una orientación social positiva, con una mayor implicación en el propio contexto y una disminución de la posibilidad de vulnerabilidad social. Sobre la familia recae una tremenda responsabilidad que se lleva a cabo de la mano de toda la sociedad y la escuela. Pero esta tarea educativa no se realiza en todas las familias del mismo modo. Hay muchos estilos educativos que forzarán al profesorado a adaptar su forma de trabajar con ellos. Estos estilos educativos son orientativos y normalmente no se dan con total pureza en ningún caso, pero su análisis y descripción pueden ayudar a sistematizar el trabajo del docente.

- **Estilo rígido-autoritario:** Las normas están claras, son impuestas e inquestionables. Hay un gran nivel de exigencia hacia hijos/as, que pueden vivir con tensión permanente de no responder a las expectativas. Estas familias no suelen acudir al centro a no ser que haya situaciones críticas en las que no se cumplen sus expectativas.
 - Pautas de trabajo con este tipo de familia: Generar canales de comunicación, evitando que el primer encuentro sea a causa de algún problema. Actuar como mediador entre hijas/os y progenitores o tutores/as legales.
- **Estilo democrático:** Se ejerce la autoridad, pero no se excluye el diálogo y la negociación. Los hijos/as van adquiriendo responsabilidades.
 - Pautas de trabajo con este tipo de familia: Acompañar en los procesos de negociación familiar relacionados con el ámbito escolar, animando y dando estrategias.
- **Estilo sobreprotector:** La sobreprotección suele dificultar el normal desarrollo de hijas/os.
 - Pautas de trabajo con este tipo de familia: Hacer ver los efectos negativos de la sobreprotección. Mostrar las cualidades y potencialidades de sus hijos.
- **Estilo permisivo:** hijas/os acaban en muchas ocasiones reproduciendo comportamientos disruptivos en el aula, con falta de motivación y a veces también de autoestima.
 - Pautas de trabajo con este tipo de familia: Normalmente este tipo de familias no ven, o no quieren ver, las negativas consecuencias de su estilo educativo. Requiere un esfuerzo pedagógico por parte del equipo

docente para hacer entender a progenitora/r o tutor/a los cambios que deben implementar en la educación de sus hijas/os. Cuanto antes se comience el trabajo con este tipo de familias, hay más posibilidades de éxito.

- **Estilo negligente:** Son familias que no realizan algunas o muchas de las funciones básicas de una familia. Las hijas/os muestran serios problemas de conducta y emocionales. Suelen darse problemáticas familiares. Se suele defender siempre a hijas/os para disimular la propia negligencia.
 - Pautas de trabajo con este tipo de familia: Es importante intervenir lo antes posible con ayuda especializada. Recurrir a los recursos que sean necesarios. Evitar los prejuicios, sabiendo que la principal víctima de este tipo de situaciones suele ser la/el menor.

Tareas



Roll Playing. Entrevista a una familia. Se pedirán personas voluntarias para hacer un roll playing en el que unas personas harán de docentes y otras de familias que vienen a tener una entrevista. Por un lado, a quienes hacen de familia, se les explica qué tipo de familia son y qué problemática traen a la entrevista. A quienes hacen de docentes se le indica alguna situación conflictiva que tiene que comunicar a la familia. Después de los distintos roll playing se hará un diálogo entre todos los miembros de la clase para analizar las problemáticas desde los elementos sociológicos que vamos desarrollando en la asignatura.

Junto con todos estos estilos de familias, entran muchas más variables que el profesorado debe aprender a entrever en los comportamientos de su alumnado. Es fácil encontrarse en la tarea docente con situaciones como maltrato (físico, psicológico, etc.), abuso sexual, abandono del hogar, conflictos familiares, problemas laborales o económicos, traumas psicológicos, trastornos de alimentación, situaciones de exclusión o rechazo social, discriminación, actos delictivos con sentencia judicial o sin ella, embarazos no deseados, cuestiones relacionadas con la identidad sexual, crisis espirituales o de sentido, etc. Todas estas circunstancias afectarán al desarrollo académico del alumnado, y el profesorado no puede mirar a otro lado. En un trabajo de todo el equipo docente junto con las familias se debe afrontar buscando su bienestar.

A todas estas circunstancias, hay que sumar la infinita diversidad de circunstancias y modelos familiares que va a encontrar el profesorado. Modelos de familias muy distintos y de procedencias también muy diferentes culturalmente hablando. Toda esta riqueza no es un problema, sino una oportunidad para educar al alumnado en su tarea como miembros de la ciudadanía en sociedades diversas.

6.3. Relaciones y procesos de comunicación entre familia y escuela con especial atención a nuestras sociedades crecientemente multiculturales

La sociedad actual es la sociedad del cambio y de la multidiversidad. A este contexto la escuela ha de adaptarse, e irremediabilmente ha de hacerlo junto con las familias, que a su vez también se están transformando, como se ha explicado anteriormente.

Para la Sociología, como venimos mostrando en este capítulo, la educación se entiende como una tarea compartida por toda la sociedad. Esto exige la participación e implicación de todo el profesorado, el propio alumnado y sus familias. Juntos forman la comunidad educativa.

Tareas



¿La familia educa y la escuela enseña? Se establecen dos grupos en el aula y a cada grupo se le pide que elabore argumentos a favor o en contra de la frase en cuestión. Después del debate, se puede establecer un diálogo entre todos.

Se ha escuchado habitualmente la frase “la familia educa y la escuela enseña”. Hoy, las funciones entre escuela y familia están menos compartimentadas. Los estudios y la experiencia nos hacen ver que no es fácil esta relación. No están claros los papeles de ambos y eso genera ciertas confusiones.

Es sobre todo en la etapa de Secundaria donde se da un alejamiento, incluso ruptura, entre familia y escuela. Se acaba en ocasiones teniendo la sensación de que escuela y familia no son aliados, sino rivales. La escuela a veces no busca los espacios ni los momentos adecuados para explicar de forma pedagógica y clara a las familias su proyecto educativo. Y por otro lado las familias tienen la sensación de que su labor como educadores de sus hijos acaba al iniciar la Educación Secundaria, dejando toda la responsabilidad en el profesorado. Por todo esto, es imprescindible generar estrategias de comunicación entre familias y escuela.

El primer planteamiento por afrontar es **qué queremos** comunicar a las familias. Lo ideal es que la escuela no siempre se ponga en contacto con las familias para comunicar un problema. La comunicación debería ser fluida y continua. Es fundamental no esperar a que haya un problema para ponerse en contacto con la familia. La gran dificultad para llevar esto a cabo es la falta de tiempo del profesorado. A veces puede ocurrir también que haya falta de motivación.

En este sentido, es importante que sea el profesorado, o el equipo directivo el primero que inicie este proceso de comunicación estableciendo los espacios, los tiempos y las formas. Esto quiere decir que el centro educativo debe disponer de **lugares que faciliten el encuentro y el diálogo**. La misma distribución

y organización del centro puede facilitar la entrada de la familia al mismo, o dificultarla. Los lugares de las tutorías, las condiciones de silencio o intimidad, la actitud de cada docente en concreto, la comunicación no verbal, la cartelería en diversos idiomas... todos estos detalles previos pueden predisponer, o no, al diálogo. Crear una atmósfera de invitación y acogida sumará en la idea de hacer que los Centros Educativos sean instituciones abiertas.

Los medios para realizar una comunicación fluida pasan desde la tutoría tradicional, hasta por el uso de las herramientas TIC. Por un lado, la **comunicación bidireccional** abarcaría las tutorías, llamadas telefónicas, agendas físicas o electrónicas, comunicaciones a través de plataformas, iPasen y Séneca, en el caso de Andalucía. Por otro lado, la **comunicación unidireccional** tiene que ver con reuniones grupales, comunicados a través de diferentes medios y las necesarias e imprescindibles Redes Sociales. En la actualidad, todo centro necesita disponer de web y Redes Sociales que se actualicen y estén operativas. Estos son una de las mejores puertas de entrada al Centro Escolar que hoy se pueden ofrecer a las familias.

Idea

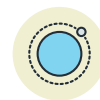


Séneca, ¿es algo más que un filósofo griego? Haz una búsqueda en internet con el objetivo de conocer el funcionamiento de la plataforma educativa Séneca e IPasen de la Junta de Andalucía.

El **medio formal** de participación de las familias en la escuela sería a **nivel individual** la **tutoría familiar**. En toda entrevista familiar se debe comenzar creando un ambiente de cercanía incluso cuando lo que se vaya a hacer sea tratar aspectos delicados o sancionadores. La entrevista debe transcurrir desde el respeto, la aceptación, la comunicación fluida, la profesionalidad y evitando los prejuicios y la prisa por terminar. El fin de una tutoría familiar es tan importante como el principio, se debe terminar con un acuerdo y unos compromisos (en la bibliografía se propone una publicación con más indicaciones concretas).

Los **medios formales a nivel colectivo** son dos: El Consejo Escolar y las AMPAs. **El Consejo Escolar** está estipulado en las leyes educativas como un órgano de gobierno y un instrumento a través del que se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y la gestión de todos los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. El problema es que este Consejo en ocasiones se limita a ser un mero trámite legal en el que no se decide ni se revisa nada. En teoría debería ser un órgano de rasgo democrático y que busca la participación de toda la comunidad educativa, incluido un representante del Ayuntamiento, en las decisiones más importantes del Centro. Del Equipo Directivo depende en último término que esto sea una realidad.

Referencias



En el capítulo III, sección primera de la LOMLOE, se pueden encontrar las indicaciones que ofrece la ley sobre el Consejo Escolar: https://documentos.anpe.es/ANPE_LOMLOE/149/

Las AMPAs son otro órgano colegial que ofrece muchas virtualidades, aunque en ocasiones es difícil encontrar un grupo de adultos dispuestos a responsabilizarse de su gestión. Pueden convertirse en parte del tejido asociativo del lugar, facilitando la apertura del Centro al resto la comunidad local. Su apoyo a la comunidad educativa puede ser también económico u organizativo de diversas actividades lúdicas. Las AMPAs son también un medio útil y eficaz de comunicación con las familias del Centro; y de inclusión de todas las diversidades que se dan en la comunidad educativa. Deberían ser expresión de las diferentes culturas, sensibilidades, lenguas y etnias del centro. A su vez, ésta sería una de sus responsabilidades: la búsqueda de la inclusión y el enriquecimiento provocado por todas las diferencias.

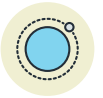
Los **medios informales a nivel colectivo** suelen surgir de actividades coordinadas con el AMPA. Uno de las que merecen más la atención, es la llamada Escuela de Padres, que mejor tendría que llamarse, de forma más inclusiva, **Escuela de Familias**, para dar cabida a la diversidad de modelos de familia que existe en la actualidad. En estos espacios se busca la formación de progenitores y tutores de menores con el objetivo de ofertar herramientas que puedan serles útiles en la educación de hijos e hijas. La realidad común es que es muy difícil llevar a cabo una Escuela de Familias en un Centro de Secundaria. Aún así, es un instrumento que ofrece muchas posibilidades, y es muy interesante que tanto el claustro como la AFA (Asociación de Familias, como se le llama ya en los centros más inclusiva, superando el término APA y AMPA), incluso también el Ayuntamiento, dediquen tiempo y esfuerzos en su programación y creación.

Como **medios informales individuales** están, por un lado, los encuentros y conversaciones que puedan ir surgiendo en diversos espacios y por diferentes medios. Y por otro, todas las posibilidades que nos ofrecen ahora las plataformas educativas y los medios telemáticos. Ya hemos hablado de Séneca e Ipasen. Pero también hay otras posibilidades como Classroom, Edvoice, Telegram, Moodle (usado ahora por la Junta de Andalucía también a través del iPasen)... Plataformas que actualmente son usadas en muchos Centros Educativos.

La implicación de las familias en los Centros Educativos de Secundaria es una tarea complicada y difícil. Puede desmoralizar a las personas que dediquen tiempo y esfuerzos en ello. Aún así, merece la pena apostar por un estilo en el que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan responsables y parte del proceso de educación de los menores. Este estilo participativo generará mecanismos de inclusión y la posibilidad de que la diversidad que hay en

todos los Centros Educativos se pueda convertir no en un problema sino en un enriquecimiento colectivo.

Referencias



Sáinz, N., Martínez, J. y Ruiz, J. M. (2011). Entrevista familiar en la escuela: pautas concretas. Madrid: Pirámide.

6.4 La comunidad local y los proyectos educativos de ciudad

La relación familia y escuela necesita un contexto en el que hacerse efectiva. Este es la comunidad local. El contexto que rodea a la escuela es un recurso valiosísimo para hacer ver al alumnado que lo que se hace en el aula tiene una vinculación directa con su vida personal y social, y su día a día. Si no se ve la utilidad a lo que se estudia, poco a poco el alumnado irá perdiendo el interés por lo que trabaja.

Ver también...



July Garbulsky narra su experiencia de paso por el Instituto. Sus palabras pueden ayudarnos a entender qué queremos decir con armonizar Centro Educativo y contexto. En: <https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY>

Se entiende por contexto escolar no solo la comunidad local que la rodea, sino todas las circunstancias sociales, globales o personales que influyen en la vida del alumnado y sus familias. Todo lo que pasa fuera del Centro debe entrar dentro y tener un lugar en la dinámica del aula. En esta tarea adquiere un especial protagonismo la diversidad del aula y de la comunidad educativa en su conjunto. Las familias del Centro se presentan aquí como un recurso muy útil para aprovechar en las distintas actividades que se propongan en el Centro. Estas deben sentirse bienvenidas y acogidas en la escuela junto con toda la diversidad que implique esta apertura. Esto exige un esfuerzo de coordinación y de toma de decisiones desde la escucha de otros.

En este proceso de apertura del Centro, es fundamental comenzar por lo local, coordinándose especialmente con el Ayuntamiento al que pertenece el Colegio y las instituciones públicas (Oficina de Empleo, Centro de la Mujer, Biblioteca Municipal...). Y después pasando por las asociaciones locales y cercanas (Centro de Día, ONGs, Cáritas, Asociación de vecinos...). Es importante que el alumnado vea los efectos reales de lo que estudia en su contexto cercano.

La propuesta es la realización de un trabajo en red, buscando una coordinación real de los centros educativos con su entorno. No solo dejar este trabajo en equipo para situaciones problemáticas como casos de absentismo o familias en riesgo de exclusión social, sino que sea una práctica habitual, programada y evaluada a lo largo de cada curso. Mesas de colaboración en la que se encuentran representados de forma eficaz y útil las fuerzas vivas de la comunidad local (Ayuntamiento, AMPA, Equipo Directivo, otras asociaciones...).

De esta apertura al contexto local, pueden surgir propuestas como las basadas en la metodología Aprendizaje y Servicio (a partir de ahora ApS). Esta metodología intenta vincular la comunidad local con los contenidos trabajados en el contexto aula. Consiste en la realización de experiencias de servicio y ayuda a colectivos o lugares que pueden ser susceptibles de una mejora a través de la colaboración del alumnado y, en ocasiones, también de sus familias. Hay mucha variedad de experiencias (siembra de árboles, visitas a Residencias de Mayores, campaña de reciclaje...).

Ver también...



En este vídeo Roser Battle, una de las iniciadoras del ApS en España, explica los beneficios del ApS. En: <https://www.youtube.com/watch?v=CmmxfV72oNk>

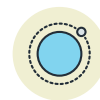
El ApS se presenta como una metodología que puede incluir a todo tipo de alumnado que a veces en el contexto académico no llega a funcionar en condiciones. Puede ser útil para mejorar resultados escolares y hacer que el alumnado en general encuentre sentido y utilidad a lo que está aprendiendo en el aula. Este tipo de actividades suelen mejorar el clima del aula y disminuye por tanto los problemas de disciplina. Se fomenta la relación con otras personas, organizaciones e instituciones que se encuentran en su contexto local y que muchas veces eran desconocidas para el alumnado. Igualmente se da un efecto contrario, ya que la comunidad local, los que la forman y sus agentes, conocen al alumnado de una forma nueva. En muchas ocasiones caen prejuicios sobre los jóvenes, especialmente sobre los que aparentemente son más disruptivos.

En resumen



Este tipo de metodología puede contribuir a generar una Escuela abierta al exterior generando puentes de encuentro, de diálogo y de enriquecimiento mutuo. Se haría realidad aquel proverbio africano que dice que "para educar a un niño, es necesaria la tribu entera". El currículo no solo se llena de contenidos sino también de valores que forman al ciudadano responsable y protagonista activo en la construcción de una sociedad mejor.

Referencias



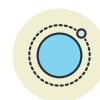
Uruñuela, P. M. (2018). La metodología del Aprendizaje-Servicio: aprender mejorando el mundo (pp. 67-77). Madrid: Narcea Ediciones.

El trabajo grupal en contextos de comunidades educativas como innovación
Castillo, M., Paredes, L. y Bou, M. (2017). Educación social y escuela: necesidades, contextos y experiencias (pp. 96-112). Barcelona: Editorial UOC.

Interesante experiencia de intervención socioeducativa entre diversos agentes sociales y distintas escuelas secundaria. Una iniciativa que se origina para responder a necesidades vinculadas a los cambios sociales y demográficos de un municipio de Girona.

Otra experiencia fundamental en este marco son las **Ciudades Educadoras**, que se dotan de los Proyectos Educativos de Ciudad para trabajar en la integración del espacio escolar en la comunidad, así como hacer de la educación un fenómeno social que ocurre en toda la ciudad:

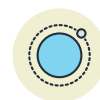
Referencias



Ciudades Educadoras, en <https://www.edcities.org>

Asimismo, la UNESCO cuenta con el sello de las **Ciudades Amigas de la Infancia**, que es otra experiencia de interés en que la comunidad local, como agente educativo, cobra un sentido especial en el cuidado y atención a la infancia y adolescencia:

Referencias



Ciudades Amigas de la Infancia, en <https://ciudadesamigas.org>

7. LA TRANSICIÓN DEL MUNDO ESCOLAR AL MERCADO LABORAL

7.1. La transición educativa posterior a la Educación Obligatoria: la opción por el bachillerato o por la formación profesional

En los últimos 5 años se ha incrementado el número de alumnos/as que optan por las enseñanzas de formación profesional en un 28,7%, destacando el incremento de un 43,3% en los ciclos formativos de grado superior. El ascenso es cuantitativo y la tendencia es continua, pero, no obstante, España sigue teniendo menos alumnado matriculado en formación profesional que la media de los países de la OCDE. Según datos de Eurostat, durante el curso 2019/2020 un 12% del alumnado español opta por la formación profesional, mientras la media de los países de la OCDE se situaba en un 26%.

Los ciclos formativos que más demanda tienen son los pertenecientes a las familias socioprofesionales de Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones y Sanidad. En cuanto al sexo existen grandes diferencias existiendo especialidades mayoritariamente de mujeres como en Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la Comunidad o Textil y Confección y Sanidad; mientras que las especialidades de Instalación y Mantenimiento, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Electricidad y Electrónica y Fabricación Mecánica están compuestas, casi en su totalidad, por un alumnado masculino.

Esta tendencia a elegir la vía educativa de formación profesional se debe a varios factores: la incorporación de una FP dual que resulta más atractiva al alumnado intercalando dentro del curso escolar clases en el instituto y prácticas directas en la empresa, la accesibilidad dentro de los diferentes niveles de ciclos y la entrada a la Universidad a través de un grado superior sin tener que realizar la Evau; todo ello junto a una mayor empleabilidad de los técnicos en formación profesional que analizaremos en el siguiente apartado. Estos datos nos están indicando que existe, en la sociedad española, una clara tendencia a ver la formación profesional como una opción educativa cada vez más válida.

En cuanto a la comparación entre elegir bachillerato o formación profesional, debemos comparar los datos en el nivel de ciclos formativos de grado medio. La formación profesional de grado medio a lo largo del siglo XXI ha duplicado su alumnado, pasando de 191.456 alumnos/as en el curso 2000/2001 a 409.880 para el curso 2021/2022. Sin embargo, aún está muy lejos de ser la elección preferida frente al bachillerato, que para dicho curso ha presentado una matrícula de 700.810 alumnos/as.

Tenemos, pues, el reto de hacer una formación más atractiva, veremos cómo afecta en esta medida la gran reforma que se está llevando a cabo a través de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, la cual opta por una nueva ordenación de formación profesional, apostando por una Formación profesional dual y bilingüe, entre otros aspectos.

7.2. Formación para el acceso a la universidad o al mercado de trabajo

La formación para el acceso a la Universidad viene determinada por la opción de cursar bachillerato en cualquiera de sus modalidades y después realizar la Evau, o por acceder mediante la obtención de un ciclo formativo de grado superior sin tener que realizar dicha prueba. Eso sí, la nota media del ciclo formativo tiene como tope un máximo de 10 puntos, mientras que a través de la Evau se puede obtener hasta 14 puntos, aquellos/as que quieran obtener los 4 puntos restantes pueden realizar la fase específica de la Evau. Además, tendrán preferencia para ingresar en un grado aquellos técnicos/as superiores de ciclos pertenecientes a la misma rama.

Significativamente, son mayoría los universitarios que han cursado previamente bachillerato, aunque cada vez más se está optando por ingresar en la universidad a través de un ciclo formativo de grado superior. Concretamente, según la "Estadística de Seguimiento Educativo Posterior de los Graduados en Formación Profesional" publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el 20,9% de alumnado que ha superado un grado superior ingresa en la Universidad en el curso 2020/21 superando el curso anterior donde el porcentaje era de un 18%.

En cuanto al acceso al mercado de trabajo debemos mencionar que es mucho mayor la empleabilidad mediante estudios de formación profesional que a través de estudios universitarios. En el año 2021 según el Informe Infoempleo Adecco: Oferta y Demanda de Empleo en España "el 41,2% de las ofertas de trabajo dirigidas a titulados de FP y el 33,7% a universitarios". Dicho informe plantea también que "el 55,3% de las empresas consultadas en el estudio consideran que los ciclos formativos de grado superior son los que más se adaptan al talento que necesitan, por delante de los grados universitarios (37,6%)".

Además, se observa una tendencia creciente en la oferta de puestos de trabajo para técnicos/as y técnicos/as superiores. Como señala el estudio llevado a cabo por el Instituto Coordinadas de Gobernanza y Economía Aplicada, las ofertas de empleo para el alumnado graduado en formación profesional van en aumento, calculando que para el año 2025 el 50% de las ofertas de empleo serán para titulados de FP.

Analicemos a continuación cuáles son estos ciclos formativos que mayor empleabilidad tienen en mercado laboral.

Por familias socioprofesionales destacamos las siguientes según el informe de Adecco sobre los datos del año 2021: Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Instalación y Mantenimiento, Fabricación Mecánica (5,6%), Informática y Comunicaciones y Comercio y Marketing.

Los ciclos formativos concretos que destacan por su empleabilidad los ciclos de Grado superior en Administración y Dirección de Empresas, Grado Medio en Gestión Administrativa, Grado Superior de Administración y Finanzas y el Grado Medio de Cuidados de Auxiliares de Enfermería.

En cuanto a la demanda de empleo la empresa de recursos humanos Randstad señala estas titulaciones: Grado Medio en Gestión Administrativa, Grado en Administración y Finanzas, Grado Medio en Cuidados Auxiliares de Enfermería, Grado Superior en Educación Infantil y Grado Medio en Instalaciones Eléctricas y Automáticas.

7.3. Dispositivos de inserción laboral

En la transición del mundo escolar al mercado laboral, se diversifican diferentes alternativas, para que el alumnado sea conocedor de las vías de inserción laboral los centros educativos disponen de ciertos dispositivos que deben poner en marcha.

El principal dispositivo con el que se informa de las perspectivas laborales y educativas al alumnado de secundaria, bachillerato y formación profesional, es el departamento de orientación. Los centros educativos donde se imparte dichas enseñanzas tienen un departamento de orientación compuesto por orientadores/as que tiene como una de sus funciones principales la orientación del alumnado en su vocación profesional.

De igual forma, el centro educativo mantiene un contacto estrecho con los programas para jóvenes en materia de empleo como puede ser, en el caso de Andalucía, la red Andalucía orienta o Jóvenes emprendedores. Concretamente un programa educativo que se enfoca directamente con el mercado laboral, que se puede solicitar por parte de los centros educativos de la Junta de Andalucía, es el programa para la innovación educativa "cultura emprendedora", este programa tiene como objetivo utilizar el emprendimiento como una estrategia fundamental en la formación integral del alumnado, a través de tres dimensiones: la personal, la social y la productiva.

Otro dispositivo a nivel andaluz, que todos los centros educativos pueden utilizar para orientarse en torno a la relación entre estudios y mundo laboral, es la feria del estudiante que, a nivel andaluz, se celebra todos los años en la localidad de Lucena cuyo objetivo es "ofrecer asesoramiento e información sobre las titulaciones académicas oficiales que existen como alternativa de estudio para el alumnado que cursa el último nivel de ESO o Bachillerato". Para ello, además de los stands, se ofrecen conferencias encaminadas al mundo laboral como las de 2022 'Interpretación del mercado laboral, perfil de profesional competente' o 'Búsqueda activa de empleo'.

En cuanto a las enseñanzas de formación profesional, todos los ciclos formativos tienen módulos específicos que están dirigidos a la formación para la inserción en el mundo laboral, como son Formación y orientación Laboral y

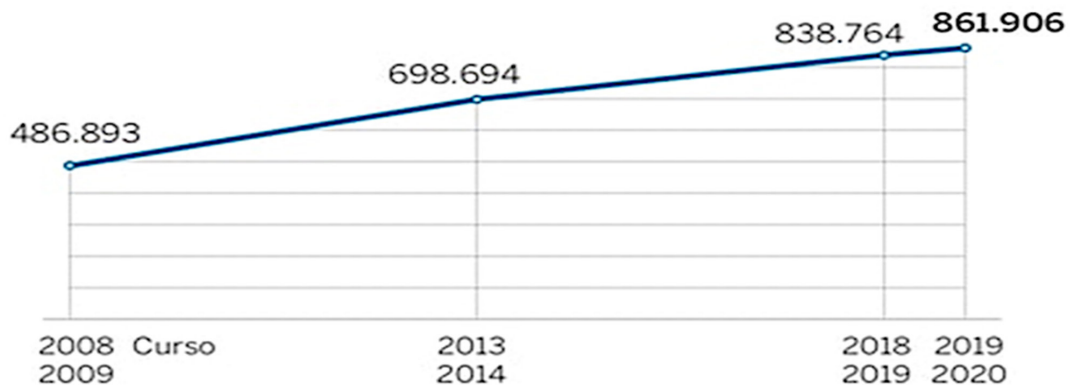
Además, al alumnado de FP dispone del módulo Formación en centros de trabajo, se trata de las prácticas laborales en empresas que se llevan a cabo el último trimestre del segundo curso y que se integran a lo largo de los diferentes

cursos en los ciclos formativos de formación profesional dual, donde se intercala la formación entre el centro educativo y la empresa.

Importante



EVOLUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. EL PAÍS

Sabías que...



- Los/as técnicas de Formación Profesional de grado superior tienen una mayor empleabilidad y más demanda profesional que los titulado/as universitarias.
- Los titulados/as en un ciclo formativo de grado superior pueden acceder a la Universidad sin realizar la EvAU.
- Los ciclos formativos con mayor demanda laboral son Grado superior en Administración y Dirección de Empresas, Grado Medio en Gestión Administrativa, Grado Superior de Administración y Finanzas y el Grado Medio de Cuidados de Auxiliares de Enfermería.

Definición



Formación profesional dual: es un tipo de enseñanza que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación y se caracteriza por realizarse en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa, con un número de horas o días de estancia de duración variable entre el centro de trabajo y en el centro educativo.

Aquellas personas que terminan el ciclo formativo de grado superior de integración social pueden ingresar en el grado de Trabajo Social o los técnicos/as superiores en higiene bucodental pueden optar por hacer el grado de odontología, siempre y cuando tengan una nota media suficiente para superar la nota de corte del grado deseado.

Ejemplo



La formación Profesional en España está mejor considerada y cada vez más alumnos/as optan por este tipo de enseñanza debido a una mayor empleabilidad y al acceso directo a la Universidad.

Referencias



- https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/080921-curso_escolar_2020
- <https://www.observatoriofp.com/downloads/2021/informe-completo-2021.pdf>
- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:77bdbeb0-b5d4-432b-8d4a-cba6b16b61be/nota-2020-2021.pdf>
- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- https://www.eldiario.es/sociedad/gobierno-apuesta-fp-enesimo-impulsar-via-destinada-cambiar-mercado-laboral_1_7972598.html
- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9d05c979-c261-4ba0-b2ef-3a1eabc4c10e/informe-2021.pdf>
- <https://www.educaweb.com/noticia/2021/09/28/10-estudios-fp-grados-universitarios-mas-empleo-19681/>

Tareas



Tarea 1. Como profesor/a de un ciclo de grado superior de tu especialidad, el alumnado te pide información sobre las salidas laborales o formativas de dicho ciclo. Elabora un documento de tres páginas (por una cara) donde des respuesta a esta situación.

Tarea 2. Vamos a realizar un estudio de investigación sobre la percepción social que la sociedad tiene sobre la formación profesional. Para ello, debes realizar 6 pequeñas entrevistas siguiendo el cuestionario semiestructurado que encontrarás en los materiales de la asignatura en la plataforma Moodle. Las personas encuestadas serán de ambos sexos, una persona que esté cursando bachillerato, otra persona formación profesional, otra que esté cursando estudios

universitarios, otra trabajando y otra personada jubilada. Se debe presentar un pequeño comentario en forma de conclusión.

8. EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD

La igualdad es un derecho básico y fundamental en la Constitución española, carta fundacional de nuestra democracia actual. En su **Artículo 14**, sobre el que se erige este tema 8, la Constitución establece que:

Los españoles [añadamos aquí y las españolas y les españoles] son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

8.1. Educación para la igualdad sexual, corporal y de género en la escuela: la escuela coeducadora

El modelo de organización social, ancestral y que llega hasta nuestros días, se regula en base a dos criterios: el género, otorgando el poder a los hombres, y la generación, siendo de entre ellos los más mayores quienes ostentan el máximo poder. Se ha ido construyendo así un **sistema patriarcal de dominación de género** en que las mujeres, pero también las personas más jóvenes y quienes no se identifican con la lógica binaria hombre/mujer sobre la que se ha construido el mundo, han quedado históricamente en los márgenes del acceso al poder en la sociedad.

En la década de 1970, en el marco de una investigación feminista que emerge con fuerza en Ciencias Sociales, la educación va a ocupar un capítulo destacado. El interés por la no discriminación y la igualdad oportunidades se origina en el siglo XIX. Se defiende que “ofrecer la misma educación a los dos sexos es condición necesaria y suficiente (...) De ahí surgió la **escuela mixta**” (Blat, 1994, pp.124-125). Desde entonces, abundantes cambios sociales, culturales, políticos y económicos han dado lugar a nueva concepción del sistema educativo como democrático, igualitario y obligatorio. Educación y alfabetización serán indicadores de modernidad política, calidad y nivel de vida. Los aspectos más relevantes en la investigación del sexismo en el sistema educativo (años '70-'80), se refieren principalmente al currículum oculto:

- Presencia/ausencia de las mujeres en el sistema educativo
 - Estudiantado, profesorado, cargos directivos
- Incidencia del patriarcado en:
 - Socialización de género
 - Lenguaje androcéntrico
 - Androcentrismo del currículum
- Códigos de género
 - Cultura escolar androcéntrica

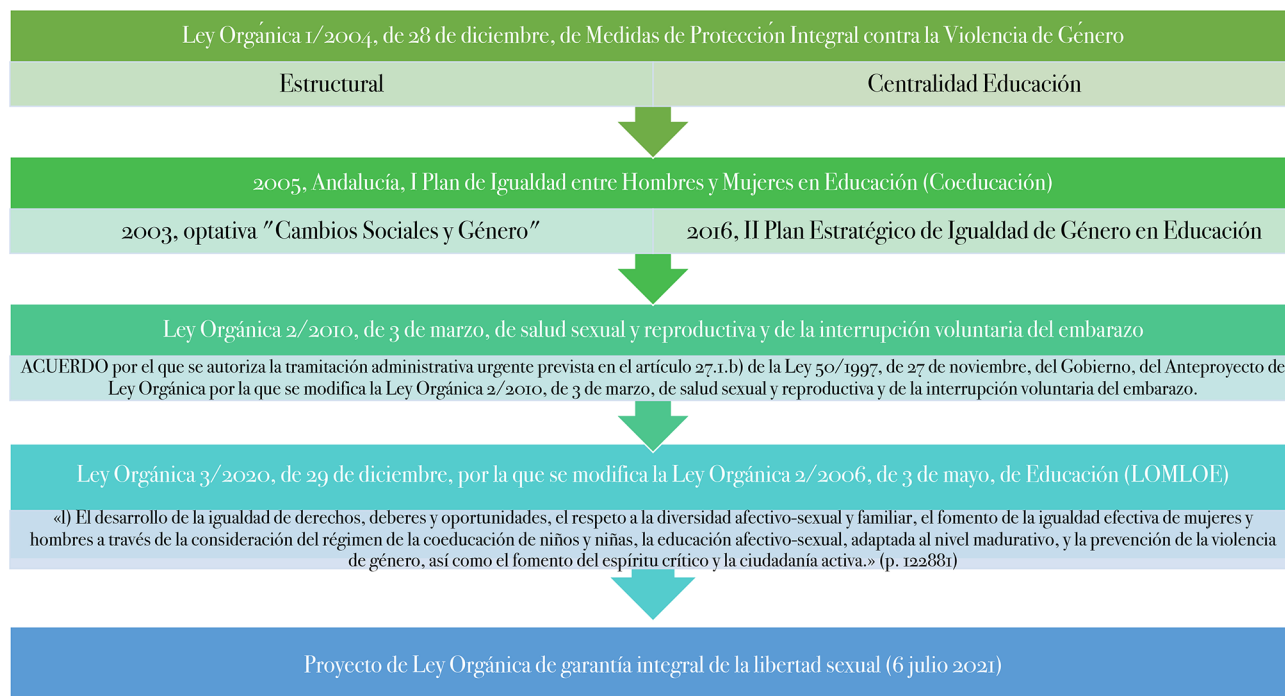
- Estereotipos sexistas
 - Interacciones
 - Libros y materiales didácticos

Sin embargo, a mediados de los '90, "una de las cuestiones fundamentales que centran el debate sobre la discriminación de las mujeres es la insuficiencia del sistema de la denominada escuela mixta" (Blat, 1994, p.126), por promover la igualdad formal, pero discriminar sutilmente. Se entiende que juntar **a niñas y niños en** los centros educativos es condición necesaria pero no es suficiente para la igualdad real. Se reivindica, entonces, un modelo de "**escuela coeducativa** (...) partiendo de un concepto integral de la persona como ser autónomo y proponiendo una variedad de modelos" (p.127). Subirats (1994) define **coeducación** como modelo educativo con el objetivo de educar a mujeres y hombres sobre la base de la igualdad estructural. Hagamos un breve repaso histórico de la mano de Subirats (1994):

- Desde mediados del siglo XVIII, modelo segregado: hombres y mujeres creados por Dios para cumplir destinos sociales diferentes.
- Siglo XIX: lento avance en la educación de las niñas.
- Finales del siglo XIX: escuela mixta.
- 1901-1906: Escuela Moderna, Ferrer i Guàrdia extiende la práctica de la coeducación, con la férrea oposición de la iglesia católica.
- 1939-1970, franquismo: retroceso en el logro de derechos de las mujeres a la situación del SXVIII (segregación escolar) bajo el nacionalcatolicismo.
- 1970, Ley General de Educación (LGE): escuela mixta, mismo currículum para niñas y niños hasta los 13 años, igualdad sólo formal.
- 1990, LOGSE: primera ley educativa que reconoce la discriminación por sexo y defiende la igualdad de oportunidades desde la educación.

Así, un elenco de autoras, entre las que destaca la obra de Marina Subirats (para un recorrido por su obra véase Subirats, 2021), van a poner el acento en la necesidad de implementar políticas de igualdad en educación. El primer hito en España es la **Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género**, de 29 de diciembre de **2004**, una ley de carácter estructural que dedica un Capítulo concreto, el I, a la Educación, estableciendo la incorporación de la coeducación en infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional. La siguiente imagen hace un breve repaso por la legislación más relevante en el tema que nos ocupa:

Legislación



Haciéndose eco de la Ley Orgánica de 2004, el 25 de noviembre de **2005** se aprueba en Andalucía el **I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación** seguido, en **2016**, del **II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación**. Si el primero se centra en la desigualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, principalmente, el segundo, ya desde su título, nos invita a trabajar por un género más inclusivo que suma, a las cuestiones centrales del primer plan, la igualdad y diversidad sexual, corporal y de género, la diversidad afectivosexual y de modelos de familia, y las masculinidades.

Sabías que...



En este link puedes encontrar todos los materiales de la COLECCIÓN PLAN DE IGUALDAD de la Junta de Andalucía: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/igualdad/coleccion-plan-igualdad/-/noticia/detalle/programa-de-atencion-psicologica-a-las-mujeres-menores-de-edad-victimas-de-la-violencia-de-genero-1>

8.2. La educación afectivosexual en la adolescencia y juventud.

La anterior imagen sobre legislación ofrece un recorrido histórico no sólo por las leyes que acogen la coeducación, sino también la educación afectivosexual (EAS) en su seno, que es donde cobra su sentido la EAS. Podríamos hablar, así, de **coeducación afectivosexual**. La LOGSE (1990) es la primera ley educativa democrática española que reconoce la educación sexual como integral en la formación del alumnado. El primer modelo democrático de educación afectivosexual es el programa "Harimaguada", introducido por el gobierno canario en 1986. En Andalucía, la década de 1990 ofrece algunos materiales de interés entre los que destaca el "Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria", coordinado por Fernando Barragán y publicado por la Junta de Andalucía en 1999 (para un conocimiento más amplio de este apartado, véase Venegas, 2021a).

Tres leyes actuales introducen, por primera vez, la EAS en el sistema educativo español: la LOMLOE (2020), el actual proyecto de Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual (2022) y la propuesta de reforma de la Ley Orgánica de Salud Sexual y Reproductiva e Interrupción Voluntaria del Embarazo (2010), que pone especial énfasis en la salud reproductiva y sexual. En esta ley los poderes públicos estaban llamados a garantizar la educación afectivosexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo, dado su papel central en el desarrollo integral de la personalidad y de la formación en valores, tal como se recogió en el apartado 5.2., y atendiendo especialmente a la diversidad funcional, desde un enfoque integral, a fin de promover una visión de la sexualidad en términos de igualdad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres con especial atención a la prevención de la violencia de género, agresiones y abusos sexuales; reconocer y aceptar la diversidad sexual; desarrollar la sexualidad acorde con las características de las personas jóvenes; prevenir enfermedades e infecciones de transmisión sexual, especialmente el VIH; y prevenir embarazos no deseados, en el marco de una sexualidad responsable. Doce años después, se suma la centralidad de defender la diversidad sexual, corporal y de género, la diversidad afectivosexual y de modelos de familia, y las masculinidades igualitarias.

La **educación sexual** se refiere principalmente a los genitales y sus funciones, y se orienta a la prevención de embarazos no deseados y enfermedades o infecciones de transmisión sexual. De ello se desprende una visión negativa y peligrosa de la sexualidad.

De ahí que optemos por la **educación afectivosexual (EAS)**, que promueve un modelo holístico para la formación de profesionales de la educación. Este término enfatiza la inherencia de la afectividad en la sexualidad, como fenómeno relacional. La EAS comprende cuatro grandes bloques temáticos, a saber: género, sexualidad, afectividad/amor y cuerpo, que se corresponden, a su vez, con las cuatro grandes áreas temáticas de la teoría social feminista (Venegas, 2011,

2021a). La siguiente imagen ofrece un currículum comprehensivo de EAS para Secundaria (esta imagen es explicada en detalle en Venegas, 2021a):

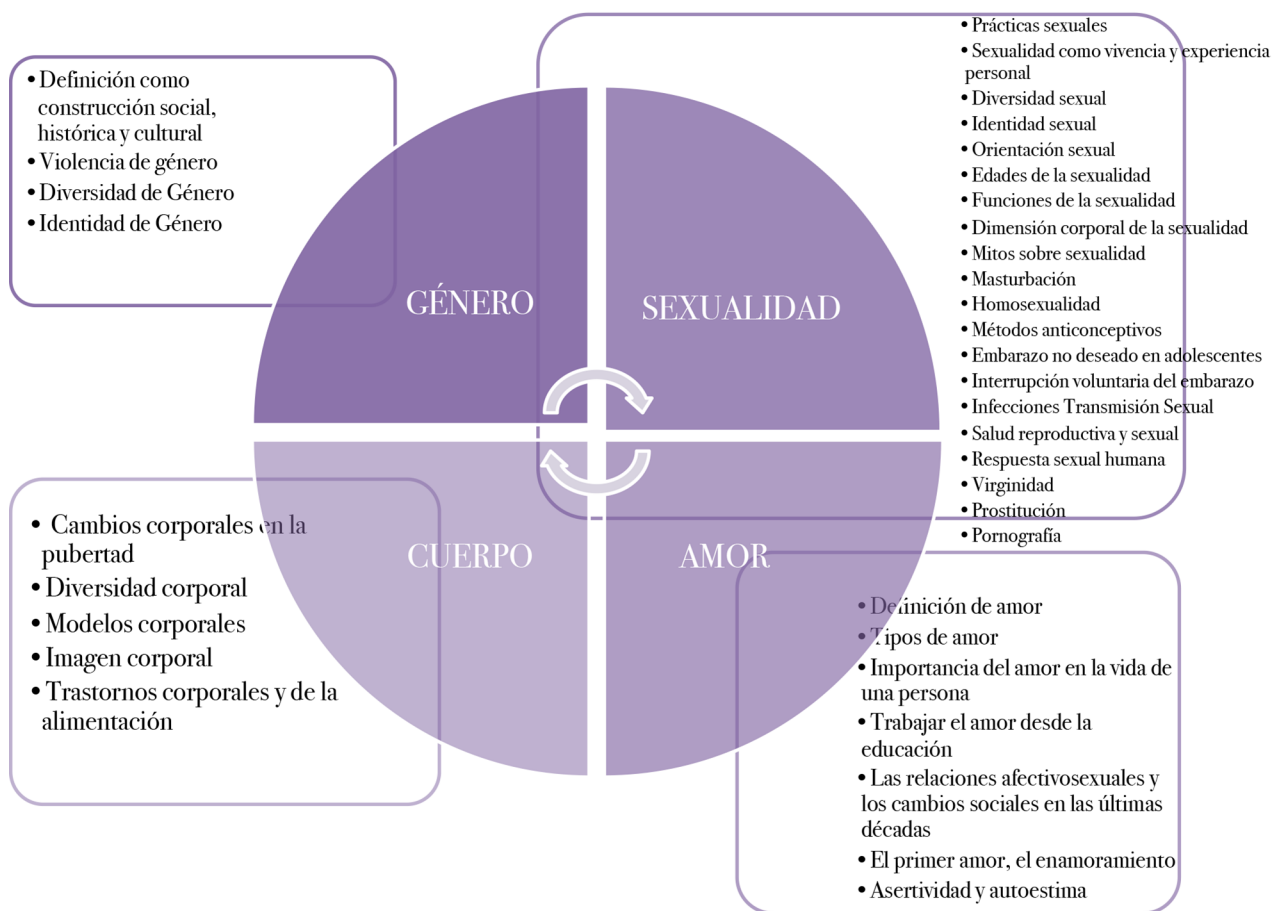


Figura: Un modelo holístico de EAS. Fuente: Elaboración propia a partir de Venegas (2021).

La EAS está movida por principios y valores democráticos tales como igualdad, diversidad y libertad. La sexualidad humana se entiende como espacio social relacional de comunicación, salud, placer y afectividad, sinceridad, ternura, placer, responsabilidad y afectividad, en el marco de la coeducación y la ciudadanía sexual e íntima, como fortalecimiento de la democracia. El placer tiene un lugar especialmente destacado en todo ello.

La última parte de este apartado está dedicada a justificar la importancia de formar al profesorado de Secundaria en el ámbito de la educación afectivo-sexual, lo que se completa con las aportaciones del siguiente apartado. Aunque el currículum escolar en España no había contemplado la obligatoriedad de la educación afectivosexual hasta las tres leyes recientes arriba señaladas, algunas Comunidades Autónomas, que son las que ostentan las competencias educativas, han abordado esta materia de forma más o menos exhaustiva. Veremos el caso de Andalucía, a través de sus dos planes de igualdad que, en cierto modo, incorporaban la necesidad de contemplar la EAS en la formación inicial del pro-

fesorado, sobre en Secundaria Obligatoria, antes incluso que esa legislación estatal reciente lo incorporase.

El I Plan introduce la obligación de que cada centro educativo andaluz financiado con fondos públicos asigne a una persona responsable en materia de coeducación, así como una persona experta en género en los Consejos Escolares. De ahí la necesidad de formación inicial y permanente del profesorado en esta materia en Andalucía. De hecho, en Andalucía existe una asignatura en el currículum de Secundaria Obligatoria, introducida en 2003, y denominada "Cambios sociales y nuevas relaciones de género". Una asignatura con una fuerte base sociológica.

Algo que el II Plan reafirma para promover la igualdad sexual y de género a través de la educación afectivosexual mediante una larga serie de medidas que justifican la necesidad de formación del profesorado. Se enfatiza la prevención de cualquier forma de discriminación, acoso u hostigamiento, basado en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier orientación sexual, o en la expresión de una identidad de género diferente a la asignada al nacer. Por su extensión, no cabe traer aquí todo el listado de medidas, pero pueden ser consultas en las siguientes referencias externas.

Referencias



Para ampliar esta información, recomendamos encarecidamente la lectura de los dos planes, disponibles en la Colección Plan de Igualdad:

- I Plan: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766>
- II Plan: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2>

Y la información ampliada en Venegas (2021).

8.3. Igualdad y diversidad en el marco de la ciudadanía sexual e íntima

Como hemos ido viendo en esta asignatura, la formación de profesionales de la educación, desde la visión de la Sociología a la Educación, tiene un elevado compromiso con la democratización de la sociedad. La Sociología aporta recursos prácticos para el ejercicio profesional desde la reflexividad de la práctica, que ya analizáramos en el tema 5. De ahí que cerremos este tema sobre la importancia de educar para la igualdad poniendo el énfasis en la apuesta por la ciudadanía sexual e íntima.

Apostamos, con ello, por una educación en valores que contribuyan a consolidar las sociedades democráticas siguiendo los principios que han definido la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos (ECDYDH)

tal como se ha desarrollado en el marco de la Unión Europea (UE), en el **ámbito** de la EAS (Venegas, 2013). En 1997, los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros del Consejo de Europa lanzaron el proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática por entenderla central para lograr los objetivos de la propia UE. En 1999, se proclama la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, desde la defensa de los derechos y responsabilidades de las ciudadanas/os. En 2002, se adopta la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de los Estados miembros de la Unión Europea sobre educación para la ciudadanía democrática, cuyos principios programáticos son: ciudadanía democrática, participación, cohesión social, entendimiento intercultural, respeto a la diversidad, e igualdad entre hombres y mujeres. Todo ello desde una metodología participativa. El Consejo de Europa declara 2005 Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación. En la LOE de 2006, que ahora retoma la LOMLOE (2020), se reconoce la diversidad afectivosexual, y se denuncian los prejuicios sexistas y homófobos.

No debe pasar desapercibido que la fuente de inspiración de la ciudadanía democrática es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, a lo que se suman ahora los ODS, especialmente el "ODS 5. Igualdad de Género".

Ver también...



Agenda 2030 y ODS de las Naciones Unidas,

- <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Estrategias de Desarrollo Humano Sostenible de la UGR 2030, <https://viis.ugr.es/sites/vic/viis/public/ficheros/Estrategias/Estrategia%20ODS-UGR.pdf>



Asimismo, cabe hacer un breve repaso de los derechos de ciudadanía. Marshall (1997) elaboró una teoría de la ciudadanía moderna basada en tres grandes tipos de derechos, conseguidos desde la Revolución Francesa (1789) y, con ella,

el origen de la sociedad moderna y democrática, hasta la consolidación del Estado de Bienestar, tras la II Guerra Mundial, a saber: civiles, políticos y sociales, cronológicamente. A finales del siglo XX, los movimientos y teorías feministas y LGTBQIA+ van a mostrarse muy críticas con el patriarcalismo del que adolece esta teoría, que deja fuera los derechos de las mujeres y de las personas LGTBQIA+. En torno a la **ciudadanía sexual**, Weeks (1998) habla del sujeto sexual y será el primero en reivindicar la incorporación de la sexualidad en la ciudadanía para democratizar las relaciones íntimas. En una línea similar, Richardson (1998) reivindica la consideración del género y la sexualidad en la ciudadanía, más allá de la teoría moderna sobre ésta, que ha contribuido, además, a la institucionalización del privilegio masculino heterosexual, dejando fuera a las personas homosexuales. Por su parte, Plummer (2001) va a poner el foco en la **ciudadanía íntima**, sin alejarse de las propuestas sobre ciudadanía sexual. Observa importantes cambios en torno a la intimidad, que ya señaláramos en el tema dedicado a la familia y el apartado sobre nuevos escenarios (6.1.), tales como “bebés probeta” o familias de personas del mismo sexo. Es a esos nuevos escenarios a lo que se refiere con “ciudadanía íntima”. Plummer apunta a cuatro cuestiones para comprender estos escenarios emergentes en torno a la intimidad y, cabe añadir, a la Familia, que es uno de los ejes centrales que nos ocupa en esta asignatura. Esas grandes cuestiones son:

- la naturaleza cambiante de la esfera pública;
- el crecimiento de las guerras culturales y la necesidad de diálogo;
- el proceso de narrativización y las moralidades fundamentadas;
- y los vínculos con las intimidades globales.

No hay sujeto afectivosexual si no es desde la reivindicación de esta cuarta dimensión de la ciudadanía, la sexual e íntima. Ser ciudadano o ciudadana es ser sujeto (recuérdese aquí todo lo dicho en el tema 3 sobre la formación del sujeto) de derechos. La ciudadanía sólo existe en el marco de un Estado de Derecho, que es lo que confiere su condición democrática. De ahí que comenzáramos haciendo referencia a la Constitución española y su artículo 14. En un Estado de Bienestar, a ello se suma la protección social, cuyo principio inspirador es la igualdad. Entonces, hablamos de Estado Social de Derecho. Ser miembro reconocido de ese Estado es **estar sujeto a** las normas de ese Estado, pero también **ser sujeto de** la acción en ese Estado. Por eso es tan importante que, en el reconocimiento de la ciudadanía, se incluyan todos esos **derechos reproductivos, sexuales e íntimos** a los que han ido dando cobertura las leyes que hemos señalado con anterioridad en este tema. A la igualdad entre mujeres y hombres se suma hoy la reivindicación de una **diversidad sexual** (relativa a la identidad y la orientación sexual), **corporal** (relativa a las personas trans e intersexuales) y de **género** (relativa a la diversidad de modelos de género, incluyendo feminidades y masculinidades, personas no binarias, transgénero y queer), que nos sitúa ante un escenario que es crucial en la formación del sujeto escolar adolescente, en

sus dinámicas personales y sociales y, por ende, en la formación inicial del profesorado de Secundaria.

Terminamos este tema 8 con una última cuestión, señalada con acierto a comienzos de este siglo por Plummer: el crecimiento de las **guerras culturales** y la necesidad de diálogo. Dos décadas después, nos encontramos nuestras democracias occidentales instauradas en profundas guerras culturales como la que se libra en torno al género. Es el momento de los llamados **movimientos anti-género** (Venegas, 2021b, 2022). Los cambios en torno a género y sexualidad acontecidos desde la década de 1970 han ido consolidando una sociedad más diversidad e igualitaria, más democrática. Sin embargo, tras varias décadas de consolidación de las democracias occidentales, de lo que damos buena cuenta en esta asignatura, lobbies políticos, religiosos y sociales ultraconservadores están ocupando con fuerza un escenario nacional, pero que les conecta internacionalmente, y que busca reinstaurar un supuesto orden natural basado en la lógica binaria de la diferencia sexual (entiéndase supuestamente “natural”) entre mujeres y hombres. Así lo estamos viendo en toda Europa y América, por ejemplo. Y en campañas que tienen en el sistema educativo su blanco principal, porque la escuela es el lugar donde se educan, se socializan, se forman todos los sujetos escolares de una sociedad.

La educación para la igualdad describe un movimiento de ida, hacia el horizonte de la democracia, que los movimientos anti-género devuelven como un boomerang. Estos movimientos acusan a la coeducación y la educación afectivosexual de adoctrinar en lo que llaman “ideología de género”. La sociedad que reivindican supone una vuelta a una sociedad machista, sexista y excluyente, la que representa el patriarcado que los movimientos feministas y LGTBQIA+ han ido logrando transformar. La sociedad que promueve la educación para la igualdad es una sociedad cuyo pilar es la ciudadanía sexual e íntima. Una sociedad que contribuye a ampliar los derechos ciudadanos y la democracia. Una sociedad en la que caben todas las personas. El profesorado, incluyendo especialmente el de Secundaria, tiene una importante responsabilidad moral en la construcción de esta sociedad, aliada con la sostenibilidad, de la que hablamos en el siguiente tema.

Ver también...



Recursos para trabajar la igualdad y la diversidad afectivosexual:

- Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia (Save the Children, 2016)
- Vídeo: Jonah Mowry ‘Whats goin on’
- Nora y su mochila menguante
- GUÍAS:

- El respeto a la diferencia por orientación sexual: <http://www.fundaciontriangulo.org/documentacion/documentos/El-respeto-a-la-diferencia-por-orientacion-sexual.pdf>
 - Somos como somos: http://eprints.ucm.es/39014/2/2060425-Somos_como_somos__12_inclusiones%2C_12_transformaciones.pdf
 - Abrazar la diversidad: http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
 - Diferentes formas de amar: <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/secundaria/i/4070/448/diferentes-formas-de-amar-guia-para-educar-en-la-educacion-afectivo-sexual-2007>
 - Bullying homofóbico: <http://ojalalgtb.org/wp-content/uploads/2017/05/bulling-homofobico-guia-web.pdf>
 - Proyecto efecto igualdad: https://www.facebook.com/hashtag/efectoigualdad?source=feed_text&story_id=1204245422962744
- AUDIOVISUALES:
- Golden: <https://www.youtube.com/watch?v=xKmr7QYtGFk>
 - Love is all you need: https://www.youtube.com/watch?v=3vm0_3-Lb-jk
 - Es cuestión de gustos: <https://www.youtube.com/watch?v=cDYSD-nOzNwY>
 - El verdadero amor no tiene género: <https://www.youtube.com/watch?v=Pa2Fc5mLjxs>
 - Efecto igualdad: <https://www.youtube.com/watch?v=tdH-G974bvE>

9. EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

9.1. La importancia de la sostenibilidad

Durante la segunda mitad del siglo XX las sociedades contemporáneas comenzaron a ser conscientes de que los problemas ambientales constituían una amenaza para la supervivencia de la vida en el planeta Tierra. En pocas décadas asistimos a una serie de episodios ambientales que nos advierten de que nos encontramos en una situación crítica, lo que se denomina como Cambio Ambiental Global (Duarte, 2006), que tiene entre sus principales manifestaciones al cambio climático con el aumento de las temperaturas y el retroceso de la masa hielo, la pérdida de biodiversidad, el déficit de agua y energía, los efectos de la contaminación en personas, animales, plantas, suelos y atmósfera, etc.

Esta crisis ecológica global (donde los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales han desestructurado los sistemas naturales superando su capacidad de resistencia y adaptación y poniendo en serio peligro el equilibrio dinámico de todos ellos) es ante todo una crisis civilizatoria de las sociedades modernas a partir de la revolución industrial con la sobreexplotación de los recursos naturales y los estilos de vida consumistas. Lo que viene a constatar que los problemas medioambientales no están desligados del modelo de desarrollo de las sociedades, antes al contrario, son una manifestación del mismo y se caracterizan porque su tratamiento y solución afecta a los modos de organización de las sociedades.

Importante



Los problemas medioambientales no están desligados del modelo de desarrollo de las sociedades, antes al contrario, son una manifestación del mismo y se caracterizan porque su tratamiento y solución afecta a los modos de organización de las sociedades.

Desde la Cumbre de Estocolmo de 1972 con la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el informe Meadows sobre los límites del crecimiento se ha recorrido un intenso camino en lo teórico no siempre acompañado de las correspondientes actuaciones en la práctica para la transformación de la manera en que los humanos nos relacionamos entre nosotros y con los ecosistemas naturales, poniendo de manifiesto que se requieren cambios radicales en nuestras prácticas y hábitos sociales. El planteamiento de mayor aceptación hasta ahora es el del Desarrollo Sostenible. Es ya clásica

la definición del documento “Nuestro Futuro Común” (conocido como Informe Brundtland) de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1987 que lo considera como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”.

Definición



Es ya clásica la definición del documento “Nuestro Futuro Común” de 1987 (conocido como Informe Brundtland) de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo que lo considera como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”.

La cuestión crucial será que el Desarrollo Sostenible no supone un protocolo de actuación sino que su esbozo teórico-abstracto se nutre del carácter ambiguo de su propio planteamiento, lo que ha generado intensos debates científicos e ideológicos sobre los principios y las prácticas en las que se debe concretar. Desde planteamientos alternativos como el **Decrecimiento**, se llega a cuestionar el propio concepto de Desarrollo Sostenible (Latouche, 2008). Más allá del debate (que no es una cuestión menor, pues se trata de poner en cuestión el modelo económico capitalista y la sociedad moderna consumista), si existe un consenso generalizado en cuanto a que sólo a través de una planificación integral se puede llevar a cabo la necesaria armonización entre el mediobiofísico, la sociedad y la economía.

Tratar de la sostenibilidad significa realizar un salto cualitativo a partir de la formulación del desarrollo sostenible. La sostenibilidad no es un problema objetivo, no es un problema principalmente técnico, se trata de un principio de conducta en y ante la naturaleza, por tanto, no es un concepto de interés científico sino una meta de desarrollo y transformación de la sociedad.

El **concepto de sostenibilidad** posee un carácter político-normativo, básicamente lo que hace es incorporar una preocupación ética sobre la necesidad de mantener una infraestructura ecológica tanto para las generaciones actuales como para las futuras (Torres y Bejarano, 2016). Supone que la actividad del ser humano debe mantenerse dentro de la capacidad de carga del plantea en su conjunto y particularmente del entorno inmediato. Esto es, consumir recursos renovables a niveles inferiores a los que son generados de acuerdo con la capacidad de carga de los sistemas, producir desechos y emisiones a niveles más bajos que el poder de absorción del medio natural, y optimizar la eficiencia de los procesos. Todo ello con el objetivo de que los ecosistemas conserven sus características principales, esenciales para su supervivencia.

Partiendo de la noción de equidad intergeneracional el concepto de Sostenibilidad ha evolucionado hacia una idea más holística que incluye las cuatro principales **dimensiones de la sostenibilidad**: ambiental, económica, social y de gobernanza o institucional. Una propuesta de cambio que, si bien sigue siendo objeto de crítica y polémica, se ha consolidado como noción abstracta con gran fuerza ética para liderar el cambio de rumbo que adquiere su legitimidad al conformar una nueva visión global de futuro, democráticamente consolidada y universalmente aceptada, que incide de forma transversal en todos los ámbitos de la vida social y aboga por la cooperación y el diálogo interdisciplinar e intercultural.

Hasta aquí el planteamiento de un concepto como respuesta a una realidad ambiental, social, económica y cultural que exige de actuaciones concretas en la práctica para la transformación de la manera en que las sociedades actuales interactuamos con los ecosistemas naturales. Esto supone que la sostenibilidad, como proceso de transformación y cambio social, no está exenta de debates y conflictos tanto de carácter teórico y tecnológico como ideológico, de valores y sobre los estilos de vida.

Importante



La sostenibilidad, como proceso de transformación y cambio social, no está exenta de debates y conflictos tanto de carácter teórico y tecnológico como ideológico, de valores y sobre los estilos de vida.

La cuestión es compleja y de las que producen vértigo: somos conscientes del problema y de la necesidad de atajarlo pero no sabemos bien cómo hacerlo (Latour, 2013). Del éxito de las respuestas colectivas que adoptemos ante los dilemas que nos plantea la sostenibilidad dependerá nuestro futuro, lo que nos sitúa ante los retos de iniciar un proceso de innovación socio-ambiental dentro de los procesos de cambio social globales y locales si no queremos provocar el colapso y desaparecer. Esto obliga a cada sociedad a plantearse cómo conseguir la sostenibilidad. En este sentido, Jiménez Herrero (2000) afirma que **la sostenibilidad es un fin y el medio hasta ahora más difundido para alcanzarlo es el Desarrollo Sostenible**.

Las primeras concepciones del desarrollo asumieron el crecimiento económico como el pilar fundamental del mismo, acompañadas del progreso tecnológico, el crecimiento de la industrialización, la urbanización y la generalización de la sociedad de consumo de masas. Pronto se detectó la ineficacia de estos modelos que no lograban satisfacer las necesidades de todas las personas, ni lograr mejorar su calidad de vida. Estos planteamientos fueron revisados bajo el impulso de la ONU planteando visiones que incluyeran el desarrollo social y la reducción de las desigualdades. En un primer intento de concreción aplicada del concepto

de Desarrollo Sostenible tras la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro de 1992 y la Agenda XXI, la ONU aprueba los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el año 2000. Los ODM se estructuran en ocho objetivos y una veintena de metas, con fecha límite 2015, para medir los progresos en materia de reducción del hambre y la pobreza, las mejoras de salud, educación, condiciones de vida, sostenibilidad ambiental e igualdad de género.

De manera más reciente, el 25 de septiembre de 2015, la ONU aprueba el documento "Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad que representan los grandes desafíos a los que se enfrenta la humanidad para asegurar un futuro real para todas las personas, que se concreta en los conocidos como "17 ODS". La Agenda 2030 representa una hoja de ruta para el cambio del rumbo del desarrollo, invitando a la participación de los gobiernos, las empresas, la sociedad civil y la ciudadanía global del mundo en pos de su cumplimiento.

Ver también...



Los 17 ODS y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. "Transformar nuestro mundo" (ONU, 25/9/2015): <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>



Producido en colaboración con TROLLBÄCK | COMPANY | TheGlobalGoals@trollback.com | +1212.529.1010
Para cualquier duda sobre la utilización, por favor comuníquese con: dpcamp@trollback.com

Todo lo tratado viene a significar que la sociedad actual ha de iniciar un proceso de transición para cada una de las dimensiones de la sostenibilidad a nivel local y global. Todo son interrogantes ante el dilema de la crisis ecosocial que

abre nuevas oportunidades de cambio. Es aquí donde cobra total trascendencia la educación para la sostenibilidad.

9.2. Educación para la sostenibilidad: Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030

Sabemos que el desarrollo sostenible, más que una meta a la que llegar, es un proceso, y que, por lo tanto, no se avanza sólo mediante la aplicación de técnicas y programas. Como todo proceso social, depende de los valores y formas de comportamiento humano. Esta realidad confiere a la educación, y más concretamente a la educación para la sostenibilidad, una función estratégica. La educación puede y debe ser un factor estratégico que incida en el modelo de desarrollo establecido para reorientarlo hacia la sostenibilidad y la equidad. Esto es, en definitiva, lo que se perseguía con la 'Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible' (2005-2014), cuyo objetivo global consiste en "integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todas las facetas del aprendizaje con vistas a fomentar los cambios de comportamiento necesarios para lograr una sociedad más sostenible y justa para todos" (Martínez Huerta, 2009).

A día de hoy, son la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible los que marcan la pauta en este ámbito. El 4.º ODS está centrado en la educación: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Este objetivo se desagrega, asimismo, en una serie de metas, entre las que se encuentra la 4.7. que hace especial referencia a la educación para desarrollo sostenible:

Importante



ODS 4, meta 4.7:

"De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible".

La educación para la sostenibilidad, como se señala en el documento Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas (Benayas et. al, 2017), nos capacita para desarrollar comportamientos y prácticas que permitan a todos los seres humanos satisfacer sus necesidades básicas, y vivir una vida

plena. Para ello, el proceso educativo ha de promover un aprendizaje innovador —caracterizado por la anticipación y la participación— que permita no sólo comprender sino también implicarse en aquello que queremos entender. Evidentemente, la búsqueda de la sostenibilidad no sólo depende de la educación. Hay otros muchos factores que influyen en el desarrollo de los valores y los procesos que promueven la sostenibilidad: la gobernanza, las relaciones entre los sexos, la organización económica, la participación en la toma de decisiones, etc. Hemos de tener en cuenta que la educación es, a la vez, producto social e instrumento de transformación de la propia sociedad. Si el resto de los agentes sociales no actúa en la dirección del cambio, es muy improbable que la educación por sí sola transforme el complejo entramado en el que se asientan las estructuras socioeconómicas, las relaciones de producción, las pautas de consumo y, en definitiva, el modelo de desarrollo establecido. Resulta imposible, por lo tanto, promover un desarrollo sostenible sin modificar esas estructuras.

En España, **la LOMLOE**, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora por primera vez referencias explícitas a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Mundial, reflejadas en la Agenda 2030, atendiendo al cumplimiento de la meta 4.7 de los ODS (Negrín y Marrero, 2021). En su preámbulo, la LOMLOE incide sobre la necesidad de ampliar los objetivos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, con los propios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Prescribe que estos objetivos permeen los planes y programas educativos de toda la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida plena, adoptar decisiones fundamentadas ante diversas situaciones y asumir un papel activo a la hora de afrontar y resolver los problemas del entorno, tanto desde un enfoque local, como global (Morán et al., 2021).

Importante



En su preámbulo, la LOMLOE incide sobre la necesidad de ampliar los objetivos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, con los propios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

La LOMLOE recoge entre los principios del sistema educativo la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica. Asimismo, suscribe entre los principios de la ley la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. En el articulado se suscri-

be que, con el fin de promover una cultura de la sostenibilidad ambiental y de la cooperación social para proteger nuestra biodiversidad, las Administraciones educativas favorecerán, en coordinación con las instituciones y organizaciones de su entorno, la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adaptación a las consecuencias derivadas del cambio climático. Asimismo, garantizarán los caminos escolares seguros y promoverán desplazamientos sostenibles en los diferentes ámbitos territoriales, como fuente de experiencia y aprendizaje vital.

Como se ha mostrado, la LOMLOE menciona la sostenibilidad desde su preámbulo, reconociendo el desarrollo sostenible como uno de los cinco enfoques clave de esta ley, junto con los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización de los aprendizajes y la competencia digital. En el artículo 1 se incluye “la Educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica”, y el título IV recoge asimismo que “el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el cambio climático del planeta, los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medioambiente”. Y es que la nueva ley educativa establece que los centros se conviertan en “entornos dinamizadores donde la Educación para la Sostenibilidad impregne el aprendizaje” y forme a los estudiantes en la adquisición de competencias en ese campo. Los centros deben también transformarse en “espacios de custodia y cuidado del medio ambiente”, promocionando la cultura de la cooperación social, el consumo responsable y la reutilización.

Importante



La LOMLOE establece que los centros se conviertan en “entornos dinamizadores donde la Educación para la Sostenibilidad impregne el aprendizaje” y forme a los estudiantes en la adquisición de competencias en ese campo.

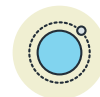
Los centros deben también transformarse en “espacios de custodia y cuidado del medio ambiente”, promocionando la cultura de la cooperación social, el consumo responsable y la reutilización.

Finalmente, en cuanto a la formación docente es necesario destacar que se ratifica que, según se indica en la Disposición adicional sexta, tal y como se establece en el cuarto ODS, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente, y que en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030. A la espera de un desarrollo más amplio, la nueva ley educativa engloba

los contenidos medioambientales y de sostenibilidad tanto de forma transversal como en la asignatura de Valores Cívicos y Éticos.

Lo mencionado hasta ahora es “la teoría y letra de la ley”, nos enfrentamos a su concreción en la práctica y su desarrollo en los centros educativos haciendo frente a las necesidades de medios de todo tipo para que la gestión sostenible se haga realidad en los centros y se puedan aplicar propuestas prácticas en todos los ámbitos de actuación: energía, residuos, comedores, movilidad sostenible, huella de CO₂, calidad del aire, etc.

Referencias



Para conocer experiencias de diverso tipo e informes de carácter general en España se puede consultar:

- Teachers form Future Spain: <https://teachersforfuturespain.org/>
- Observatorio de Sostenibilidad en España: <https://www.observatoriosostenibilidad.com/>
- Red Española de Desarrollo Sostenible: <https://reds-sdsn.es/>

Una dificultad más que se une a la dinámica seguida hasta ahora en la que en la mayor parte de los casos, los diseños curriculares se limitan a exponer conceptos de sostenibilidad o de desarrollo sostenible, pero apenas se profundiza en el contenido. Cuando se alude a algún aspecto concreto relacionado con los 17 ODS, se olvida que todos tienen que ver con la superación de los límites físicos al crecimiento, son efecto del consumismo y de la incidencia de las acciones comerciales agresivas de ámbito internacional. Por tanto, se legitima el actual sistema socioeconómico causa de la destrucción de la naturaleza, con la consiguiente pérdida de la biodiversidad, y la degradación de la vida social. Esta falta de argumentación no favorece que el alumnado tome conciencia sobre la verdadera situación en la que se encuentra el Planeta con respecto al agua disponible, al tipo de energía que se requiere, al consumo y sus repercusiones, a la generación del cambio climático o a la biodiversidad. Así es muy difícil que se fomenten actitudes y comportamientos para un cambio ecosocial.

Estas críticas provienen tanto de colectivos docentes como de informes oficiales, lo que viene a poner de manifiesto la dificultad de concretar en la práctica la sostenibilidad. Al fin y al cabo, se trata de un principio ético para transformar la sociedad...

En resumen



La educación puede y debe ser un factor estratégico que incida en el modelo de desarrollo establecido para reorientarlo hacia la sostenibilidad y la equidad. Si bien, la búsqueda de la sostenibilidad no sólo depende de la educación.

Hay otros muchos factores que influyen en el desarrollo de los valores y los procesos que promueven la sostenibilidad: la gobernanza, las relaciones entre los sexos, la organización económica, la participación en la toma de decisiones, etc.

Si el resto de los agentes sociales no actúa en la dirección del cambio, es muy improbable que la educación por sí sola transforme el complejo entramado en el que se asientan las estructuras socioeconómicas, las relaciones de producción, las pautas de consumo y, en definitiva, el modelo de desarrollo establecido.

10. LA MEDIACIÓN EN SECUNDARIA

10.1. Introducción

Existen conflictos entre el alumnado, entre el profesorado, entre el alumnado y el profesorado, entre las familias y la escuela, en definitiva, existen conflictos entre cualquier miembro de la comunidad educativa, cada uno de una naturaleza y con una intensidad diferentes; pero por separado o todos juntos perturban el normal desarrollo de la convivencia dentro de los centros educativos. Los conflictos (Alzate, 2011), bien por nuestro aprendizaje, bien por nuestra interacción con ellos, o bien por las experiencias que tenemos del pasado, son percibidos como algo negativo que hemos de eliminar porque nos destruyen a cada persona y a nuestras relaciones con otras personas. No obstante, otras posiciones piensan que los conflictos no tienen por qué ser negativos, sino que depende de la manera en que seamos capaces de afrontarlos, y, desde luego, son una magnífica oportunidad para el crecimiento moral basado en el autoconocimiento personal y para el aprendizaje de nuevas formas de afrontar las relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento y el respeto hacia las demás personas.

Es desde este punto de vista, desde el aprendizaje de valores democráticos y de relaciones sociales basadas en una cultura de paz y de orientación positiva hacia los conflictos, desde el que consideramos que aplicar los procesos de mediación formal en el ámbito educativo mejora la convivencia en los centros educativos, tanto por su carácter preventivo como por su carácter educativo.

La mediación no es la panacea que nos va a solucionar todos los problemas de convivencia en los centros educativos, ni es el único método válido para la resolución de los mismos. Los problemas de convivencia no sólo afectan a las relaciones entre el alumnado, sino entre cualquier miembro de la comunidad educativa. La mediación es un proceso reglado y estructurado (Bercovitch, 1991) cuya finalidad última es la de "educar", que se complementa con el "educar" del sistema educativo, que también es estructurado y reglado.

Podemos decir siguiendo a Munné y Mac-Cragh (2006) que los procesos de mediación en el ámbito educativo se caracterizan por ser un proceso educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes.

10.2. La mediación como proceso para la mejora de la convivencia en los centros educativos

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios, se establece un conjunto de actuaciones encaminadas a la mejora de la convivencia

escolar. Este decreto fue desarrollado en la ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, y es aquí donde aparece la mediación como un instrumento para la mejora de la convivencia en los centros educativos. Así en el artículo 2 "Definición y objetivos del plan de convivencia" en el apartado f se dice textualmente "Facilitar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos" (BOJA 156, 2007). Y en el artículo 9 "Mediación en la resolución de los conflictos que pudieran plantearse" en el apartado 1 se recoge lo siguiente: "De conformidad con lo dispuesto en el artículo 5.e) del Decreto 19/2007, de 23 de enero, el plan de convivencia podrá recoger, entre las medidas para la mejora de la convivencia en el centro, la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran plantearse, con carácter previo a la aplicación, en su caso, del régimen sancionador que pudiera corresponder. En caso de que el procedimiento de mediación finalice con un acuerdo positivo entre las partes, esto podrá ser tenido en cuenta, en su caso, en el correspondiente procedimiento sancionador". Éste sería, por tanto, el marco legal general en el que inscribir los procesos de mediación dentro del ámbito educativo.

Definición



Mediación es un proceso de comunicación, a partir del cual, dos o más partes en conflicto, pueden gestionar sus diferencias, con la ayuda de un tercero imparcial, siendo dichas partes las únicas responsables de establecer aquellos acuerdos que satisfagan sus necesidades e intereses, que recomponga la comunicación y que les permita transformar su relación a partir de la gestión positiva del conflicto, siendo ésta un modelo a tener en cuenta en los conflictos que en el futuro puedan plantearse (Lozano y Becerril, 2011).

En esta definición encontramos los conceptos clave que entendemos que son de aplicación de esta metodología en el ámbito de la educación:

1. **"Gestionar las diferencias"**, no se trata únicamente de resolver los conflictos que puedan aparecer aquí y ahora, sino que entrar en un proceso de mediación les va a permitir, a las partes, aprender a afrontar el conflicto, es decir, a gestionarlo bajo la fórmula ganar-ganar, lo que significa modificar la actitud de las partes ante el conflicto en sí.
2. **"Únicas responsables"**, es sobre las partes en conflicto sobre las que recae la responsabilidad última de la resolución del conflicto. Por tanto, las partes aprenden estrategias de resolución de conflictos que deben poner en práctica. Se parte de la base de que las partes deben ser los auténticos protagonistas de sus propios conflictos, es decir, se enseña al

alumnado a ser responsable de sus actos y resolver sus propios conflictos (Maeso, Monjo y Villanueva, 2003).

3. **“Recomponer la comunicación”**. En los procesos de mediación se enseña y aprende a expresar los sentimientos y necesidades propias de una manera eficaz de modo que podamos hacernos entender por las demás personas, a la vez que seamos capaces de entender y comprender también a las demás personas. Una buena comunicación está en la base de la colaboración entre las partes para poder buscar soluciones satisfactorias para ambas.
4. **“Transformar su relación”**, no podemos olvidar que, sobre todo, profesorado y alumnado pasan bastante tiempo de las horas del día interactuando entre sí. De ahí que una buena relación sea imprescindible para el normal funcionamiento de las tareas del centro. Los procesos de mediación pretenden transformar las percepciones negativas acerca del conflicto en puntos de partida para el entendimiento y comprensión entre las partes, de modo que puedan, a su vez, transformar su relación en la medida en que dispongan, aunque, como mínimo, teniendo en cuenta que han de convivir juntos durante un periodo de tiempo relativamente extenso, dentro unos parámetros de educación y respeto que les permita relacionarse sin dificultades.
5. **“Modelo a tener en cuenta en el futuro”**, la mediación no sólo pretende resolver los conflictos que se presenten en el aquí y ahora, algo que es de gran importancia para la mejora de la convivencia a corto plazo y para evitar que los conflictos puedan escalar dando como resultado conflictos más graves, ya que la mirada en mediación va más allá, se trata de crear modelos de conducta a la hora de afrontar los conflictos que puedan plantearse en el futuro.

10.3. Objetivos de la mediación Educativa: Prevención y Educación

En términos generales podemos establecer como objetivos de la mediación el facilitar la comunicación entre las partes en conflicto, crear un espacio en el que no exista coacción con el fin de facilitar un equilibrio de poder entre las mismas y posibilitar que se pueda llegar a acuerdos del tipo “gana-gana”. A estos objetivos se le pueden añadir los que se desprenden de la definición de mediación que hemos dado más arriba, a saber, que la responsabilidad de la resolución del conflicto recaiga directamente sobre las partes, que éstas puedan transformar su relación desde la óptica de una visión positiva de los conflictos y que la mediación sea un modelo a tener en cuenta de cara al futuro.

Boqué (2005) establece los siguientes objetivos para la mediación en el ámbito educativo:

- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y como fuente de aprendizaje.
- Adquirir capacidades dialógicas para comunicarse abierta y efectivamente.
- Saber conocer y expresar las propias emociones y sentimientos, fomentando la revalorización de uno mismo y de los demás.
- Desarrollar actividades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico como herramientas de anticipación, solución y opción personal frente al conflicto.
- Participar activamente y con responsabilidad en la construcción de la cultura del diálogo, de la no-violencia activa y de la paz, transformando el propio contexto.
- Contribuir al desarrollo de un entorno social equitativo, pacífico y cohesionado.
- El encuentro interpersonal para la elaboración de los propios conflictos y la búsqueda de vías constructivas de consenso.

Todos estos podríamos decir que son los objetivos específicos que pretendríamos conseguir con los procesos de mediación dentro del ámbito educativo.

Sobre ello, cabría destacar dos objetivos de carácter general que se encontrarían por encima de todos ellos y que son el **carácter preventivo** que tiene la mediación como proceso a la hora de afrontar los conflictos y, teniendo en cuenta que nos encontramos en un entorno donde no podemos perder de vista que educar debe ser la finalidad última de todas las actividades que llevemos a cabo, el **carácter educativo** que tiene la mediación, de manera general para todos los miembros de la comunidad educativa en su conjunto y de forma más específica para jóvenes y adolescentes que forman el alumnado de un centro.

10.3.1. El carácter preventivo de la mediación

Hablar de prevención de los conflictos no debe confundirse con evitación o negación de los conflictos. Como hemos visto los conflictos son consustanciales a la propia interacción en las relaciones humanas y no tienen por qué entenderse de un modo negativo, sino antes al contrario, como una oportunidad de crecimiento personal. Por tanto, prevenir los conflictos no es sinónimo de eliminar los conflictos, sino de gestionar y afrontar los conflictos de manera adecuada. Todas aquellas personas de la comunidad escolar que diriman sus diferencias a través de un proceso de mediación aprenderán a resolver a través de las propuestas de esta metodología basada en el diálogo sus conflictos futuros convirtiéndose en un modelo a seguir tanto para ellas mismas como para el resto de personas que componen la comunidad escolar.

Para Boqué (2005) la mediación, desde la óptica de la prevención, conforma una instancia de escucha que respeta la intimidad de las personas, contempla sus puntos de vista y sus sentimientos, impulsa la toma de conciencia y permite

detener la escalada del conflicto y reconducirlo. Y en este mismo sentido añade que

La mediación abre una vía paralela de regulación de los conflictos que enfatiza la posibilidad de decidir por uno mismo como se quiere encarar el conflicto y qué compromisos se aceptan con vistas a la transformación futura de la situación. El hecho de tomar parte en un proceso de mediación formal acalla rumores, deshace malentendidos, promueve la comunicación cara a cara y genera, también, aprendizajes encaminados a superar el temor al conflicto y a aumentar la confianza en las capacidades para protagonizar la propia vida. Este fortalecimiento humano revierte indirectamente, si se quiere, en el trabajo académico, que se ve favorecido por un progresivo reconocimiento y revalorización de las personas que armoniza el contexto de enseñanza-aprendizaje (Boqué, 2005, p.43).

10.3.2. El carácter educativo de la mediación

El punto del que hemos de partir es el ámbito en el que nos encontramos. Por lo tanto, todas las actuaciones y actividades que llevemos a cabo tienen que tener como finalidad última educar. La mediación encaja perfectamente dentro de esta consideración por su marcado carácter educativo y de aprendizaje. Si retomamos los análisis de Torrego (2006) que definen la mediación con las características de la **reparación, la reconciliación y la solución de los conflictos**, podemos tener una buena primera aproximación a su carácter educativo.

La **reparación** está relacionada con la asunción de responsabilidades por parte de los individuos cuyas conductas son contrarias a una convivencia pacífica. Toda conducta deriva en unas consecuencias que deben ser asumidas, por lo tanto, estamos educando en la adquisición de comportamientos y actitudes responsables. A través de los procesos de mediación las personas pueden ver más allá de los actos en sí para comprender las consecuencias que se derivan de los mismos y las repercusiones que pueden tener sobre las demás personas. De ahí que sea un modelo no para eludir la responsabilidad de nuestros actos sino antes al contrario para tomar conciencia de nuestras conductas y asumir las consecuencias.

La **reconciliación** es el segundo de los elementos propuestos por Torrego (2006). Los centros educativos son el contexto ideal donde se produce la socialización secundaria de los individuos. Es el lugar donde se aprende a interactuar relacionándose con los demás. Por tanto en los procesos de mediación se facilita el aprendizaje por parte de los individuos de una socialización adecuada, ofreciéndole a los mismos la posibilidad de transformar su forma de relacionarse, de establecer criterios y acuerdos que les permitan una convivencia pacífica de cara al futuro.

Por último, la **resolución** de conflictos permite a los individuos no solo la resolución del conflicto con el fin de que este no quede en un estado latente que pueda resurgir en el futuro con más violencia, sino que permite el aprendizaje

de estrategias de afrontamiento de los conflictos que más adelante puedan aparecer, fomenta la colaboración entre las partes para la solución efectiva de sus diferencias ya que la responsabilidad última recae sobre las partes.

No cabe duda del valor educativo que tiene la mediación que como hemos visto propicia, facilita y fomenta la adquisición de aprendizajes como la responsabilidad, la relación con los demás y la colaboración, así como estrategias de afrontamiento ante las adversidades, aprendizajes todos ellos que quedan fuera de los currículos, y que de su interiorización por parte de los miembros de la comunidad educativa y, especialmente, de los jóvenes, se desprende una mejora en la calidad de la convivencia en los centros educativos.

Pero, además de estos aprendizajes, los procesos de mediación enseñan también habilidades básicas sociales y de comunicación imprescindibles para la vida no solo académica sino cotidiana de cualquier persona. Entre estas podemos encontrar el aprendizaje de las siguientes:

- **Escucha activa:** Tan importante como es poder expresar lo que deseamos es el escuchar a los demás expresar sus sentimientos y necesidades, pero no de una forma pasiva, es decir, escuchar el mensaje verbal que nos lanza otra persona, sino de una manera activa. Esteban (2007, p.86) define este concepto de la siguiente manera "Escuchar activamente implica captar el mensaje verbal y el no verbal del emisor, indicando en todo momento que estamos psicológicamente disponibles y atentos a dichos mensajes. Se trata de comunicar que se está centrado, atento, interesado en lo que el otro está exponiendo. Para ello se requiere el uso de aspectos no verbales, tales como una postura erecta pero relajada, un grado apropiado de contacto ocular y mostrar interés mediante la expresión facial."
- **Empatía:** La empatía se define como la capacidad para conectar con otras personas, con sus circunstancias, problemas, "ponerse en el lugar de la otra persona", manteniendo siempre una objetividad. Cuando la utilizamos, pretendemos transmitir a la persona nuestra comprensión acerca de los sentimientos que ha expresado, de las experiencias descritas desde su punto de vista (Esteban, 2007). El aprendizaje de la empatía tiene un gran valor en los procesos educativos ya que permite el reconocimiento de otras personas, de sus valores, de su cultura, de sus opiniones, etc., apreciando (Fernández, 2007) que no todos percibimos de igual forma una determinada situación. En un mundo cada vez más globalizado, con aulas cada vez más heterogéneas y diversificadas, qué duda cabe que el aprendizaje de habilidades sociales como la empatía se hace imprescindible para una convivencia eficaz en los centros educativos.
- **Asertividad:** La persona asertiva es aquella que en el curso de una interacción social es capaz de defender sus ideas, sentimientos, creencias, actitudes, derechos y opiniones, sin experimentar por ello ninguna culpa o ansiedad (De Diego y Guillén, 2008). Cuando alguien experimenta culpa o ansiedad se dice que estamos ante una conducta pasiva, si por el contrario se lesionan los sentimientos o derechos de los demás ante una con-

ducta agresiva. Por lo tanto una conducta asertiva es aquella capacidad para comunicarnos con los demás de modo que podamos expresar nuestras necesidades e intereses sin sentirnos culpables ni lesionando las necesidades e intereses de quienes nos rodean. Para Fernández (2007) la Asertividad es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, sin herir a nadie, desde el respeto, evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación. Pues bien, en los procesos de mediación se enseña a las partes en conflicto a expresarse en estos términos con el fin de que puedan comunicarse eficazmente y poder colaborar entre ambos para poder conseguir cada uno sus objetivos.

- **Reconocer y expresar sentimientos:** Muchas personas tienen verdaderas dificultades para poder reconocer y expresar sus sentimientos. Esto es debido a que nadie nos ha enseñado a hacerlo. Por eso es común que cuando preguntamos a alguien ¿cómo se siente?, la respuesta sea un lacónico e insuficiente “mal” o “bien”, según sea el caso. En los procesos de mediación se trabajan las emociones y los sentimientos y se ayuda a las personas participantes a reconocer de una manera más profunda los mismos, ya que detrás de “mal” puede haber miedo, enfado, tristeza, melancolía, etc. Y detrás de “bien” felicidad, alegría, energía, satisfacción, etc. Es necesario un conocimiento exacto de qué sentimiento experimentamos para poder expresar abiertamente y con precisión nuestros deseos y necesidades. En definitiva, permite conocernos mejor y actuar de forma más adecuada a nuestros intereses, respetando a quienes nos rodean.
- **Autoestima:** En los procesos de mediación la búsqueda de soluciones creativas recae, como hemos visto, sobre las partes en conflicto, lo que les hace responsables directos de la gestión de sus conflictos. Además, en dichos procesos, se persigue también el equilibrio de poder entre las mismas de modo que se les trata de una manera humanizada ante el conflicto, donde cada una puede conseguir satisfacer sus necesidades. Todo ello eleva la autoestima y el autoconcepto que las personas tienen de sí mismas, hasta el punto de poder modificar sus conductas en pro de una convivencia más fluida y eficaz. Tener una imagen de sí desajustada es fuente de conflictos y de disrupción en las aulas, un enfoque correcto la misma previene la aparición de conflictos y mejora la convivencia del grupo.

A modo de conclusión, podemos ver cómo los procesos de mediación para la gestión y resolución de conflictos, en particular, y como mejora de la convivencia, en general, tienen un alto valor educativo cuya finalidad no es la de formar mejores académicas/os sino formar mejores ciudadanas/os, que puedan enfrentarse a las vicisitudes que se les planteen en el futuro con éxito, con espíritu crítico y con las herramientas y habilidades necesarias que no aparecen en los currículos académicos.

Estamos hablando, pues, del cultivo de la **inteligencia emocional**, término acuñado por Daniel Goleman (1999, p.430) para referirse a la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Se trata, por tanto, de una serie de habilidades diferentes de lo que podríamos llamar inteligencia académica o capacidades cognitivas. Para Goleman la inteligencia emocional recogería cinco habilidades sociales básicas que resumen y refuerzan nuestra argumentación. Estas habilidades básicas como el mismo expone son las siguientes:

- **Conciencia de sí:** Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.
- **Autorregulación:** Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional.
- **Motivación:** Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.
- **Empatía:** Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar las relaciones y el ajuste con una amplia diversidad de personas.
- **Habilidades Sociales:** Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades sociales para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo”. (Goleman, 1999, pp.431-432).

IDEAS CLAVE

Recogemos aquí, a modo de síntesis para terminar, las ideas clave del temario, enumeradas en correspondencia con la enumeración del índice y los apartados del mismo:

1.1. La formación inicial del profesorado en el actual marco normativo que regula el Máster de Secundaria tiene en la profesionalización docente su objetivo principal.

1.2. Los cambios en la profesión docente y las culturas profesionales sitúan el debate entre la desprofesionalización y la proletarización del profesorado, si bien, habría una profesionalización con limitaciones propias de la naturaleza de la profesión.

1.3. Para la Sociología del Profesorado éste es una categoría social y como agente educativo, es decir, es un colectivo que comparte la misma posición en la estructura social, y que tiene un papel fundamental en el proceso educativo del alumnado.

1.4. Existe una falta de formación del profesorado novel en cuestiones relativas a los problemas sociales del alumnado. La apuesta por incorporar estos contenidos a la formación del profesorado de Secundaria contribuiría a una mejora de la capacidad con que puede acercarse a ellos y abordarlos en la cotidianidad del aula.

1.5. La formación inicial del profesorado de Formación Profesional se basa en un Máster de 1 año de duración más un curso académico como funcionario en prácticas donde es ayudado por un tutor (ya funcionario de carrera) y supervisado por la inspección educativa del centro donde se encuentre impartiendo enseñanza.

2.1. Los profundos y rápidos procesos de cambio que vive nuestra sociedad hacen que la naturaleza social de la educación aumente su importancia y presente nuevas funciones (las llamadas funciones sociales de la escuela) y nuevas formas, tales como educación permanente, ocupacional, etc.

2.2. La Sociología de la Educación es la ciencia de la educación que estudia de manera propia y específica aspectos de la educación de una gran importancia e interés para todos (profesorado, alumnado, familias, administraciones...) en nuestra sociedad. Por ejemplo: la relación entre educación e igualdad social, la formación de identidades, la relación entre educación y trabajo, etc.

3.1. Las instituciones educativas no son una realidad aislada del proceso sociocultural. Concretamente en España, el sistema educativo se ha ido amoldando a los cambios sociales a través de diversas leyes educativas que han intentado hacer que sociedad y educación vayan de la mano.

3.2. El sistema educativo ha de incorporar la alfabetización digital del alumnado y del profesorado, e integrar la cotidianidad del alumnado, nativo digital, en sus relaciones con el entorno escolar y social.

3.3. El profesorado actual no se encuentra aislado, sus funciones no se limitan a impartir aquellas materias en las que se ha especializado, sino que para dar una enseñanza educativa común debe, además de impartir y ser conocedor de su materia, fomentar a través de diferentes estrategias la educación en valores, una educación en valores no como un ente aislado manteniéndose en un currículum oculto, sino como un eje transversal que impregne todo el currículum.

4.1. El sistema educativo convertiría las desigualdades sociales en desigualdades educativas (culturales e individuales) si bien, a su vez, la escuela como instrucción y formación es clave en la cohesión social.

4.2. Si bien, la clase social (el estatus socioeconómico, de la teoría de los capitales de Bourdieu) es la variable fundamental a la hora de explicar el logro educativo o el fracaso escolar. No se puede afirmar que sea determinante.

4.3. La diversidad sexual, corporal y de género da visibilidad a la desigualdad binaria, entre mujeres y hombres, que ha sido objeto de reivindicación desde el Feminismo históricamente, así como a las formas de desigualdad que sufren las personas LGTBQIA+. La escuela es un espacio especialmente sensible para abordar estas formas de desigualdad.

4.4. La diversidad religiosa como parte de la diversidad cultural es un hecho de relevancia en la dinámica del aula. El hecho religioso puede ser un vector de cohesión que ayude a trabajar la diversidad cultural en la etapa de Educación Secundaria.

5.1. Para buscar una igualdad de oportunidades real, la escuela tendrá que tomar ciertas medidas que ayuden al alumnado a hacer frente a las dificultades que les surjan. Los centros escolares deben atender a la resolución de los problemas y dificultades que en ella se presentan. El profesorado debe buscar alternativas para resolver cada situación concreta. Para la consecución del éxito, las escuelas más efectivas serán las que consigan adaptarse ante el alumnado con procedencias culturales distintas o con dificultades de aprendizaje entre otras.

5.2. La escuela es una ciudad dentro de la ciudad, donde confluyen la cultura escolar, la cultura juvenil y la cultura del romance.

5.3. El sujeto escolar adolescente se forma en la intersección entre estar sujeto a los discursos dominantes, mediante la socialización, y ser sujeto de prácticas, mediante la subjetivación. Mientras que el primer caso reproduce el status quo, el segundo puede introducir espacios para el cambio social.

5.4. El abandono escolar prematuro y el fracaso escolar del alumnado de Secundaria han sido vistos históricamente por la sociedad como un problema pedagógico, técnico, del que se ha responsabilizado, en gran medida, al profesorado. Por otro lado, el profesorado se suele quejar con facilidad de que no es un trabajador social, y que no tiene suficiente formación para atender y trabajar con los problemas sociales del alumnado. En cualquier caso, los posibles problemas sociales de los discentes son difíciles de identificar a nivel familiar, mientras que en el contexto escolar es más fácil observar los cambios que pueden llevar al alumnado a un fracaso. Por lo tanto, escuela y problemas sociales están relacionados. Y la formación del profesorado para atender y trabajar con los problemas sociales del alumnado resulta fundamental para acompañar al alumnado en su proceso académico madurativo.

6.1. Las reivindicaciones micro y macro del feminismo han hecho posible no sólo la democratización de la intimidad, sino la transformación de la sociedad y, con ella, de los modelos de familia, abriendo nuevos escenarios educativos más diversos e igualitarios, más democráticos.

6.2. La multidiversidad de realidades familiares y de estilos educativos provoca que tengamos un alumnado con distintas circunstancias y condicionamientos. El profesorado ha de ser conocedor de estas realidades evitando prejuicios y adaptándose a las necesidades y particularidades del alumnado.

6.3. La familia y la escuela son dos instituciones que deben ir de la mano. Para que ello ocurra es imprescindible una comunicación fluida y constructiva. Entre los medios formales, el Consejo Escolar y las AMPAs son los principales medios. Los medios informales ocupan un gran abanico entre los que destacamos: las Escuelas de Padres, las plataformas digitales (Seneca e IPasen principalmente) y las Redes Sociales.

6.4. La escuela como institución social no puede ser hermética y cerrada. Para cumplir su función social de la mejor manera debe estar en relación con el contexto que le rodea, especialmente el local. Provocar que los alumnos se relacionen con las instituciones, asociaciones y organismos locales puede ser un instrumento educativo de gran eficacia. La metodología ApS se presenta en este apartado como una herramienta muy versátil y altamente recomendable.

7.1. La Formación Profesional en España está mejor considerada y cada vez más alumnos/as optan por este tipo de enseñanza.

7.2. La mayor empleabilidad y el acceso directo a la Universidad explican la preferencia creciente por la FP en España.

7.3. Los centros educativos disponen de dispositivos de inserción laboral para la orientación socioprofesional de su alumnado.

8.1. La propuesta por la educación para la igualdad parte del artículo 14 de la Constitución, en el caso de España, y ha ido evolucionando desde la escuela segregada a la mixta hasta llegar a la coeducadora. La actual apuesta integral es por la igualdad y la diversidad sexual, corporal y de género.

8.2. La educación afectivosexual en la adolescencia y juventud, desde el espacio institucional de la educación formal, resulta absolutamente fundamental para promover la igualdad en el marco de la coeducación. Hablamos de una apuesta por la coeducación afectivosexual.

8.3. El concepto moderno de ciudadanía adolece de una cuarta dimensión, la ciudadanía sexual e íntima, relativa a los derechos reproductivos y sexuales, y a la igualdad y la diversidad sexual, corporal y de género, que han de fortalecerse frente a los movimientos anti-género que persiguen la vuelta a una sociedad patriarcal y excluyente.

9.1. El concepto de sostenibilidad posee un carácter político-normativo, básicamente lo que hace es incorporar una preocupación ética sobre la necesidad de mantener una infraestructura ecológica tanto para las generaciones actuales como para las futuras. Supone que la actividad del hombre debe mantenerse dentro de la capacidad de carga del plantea en su conjunto y particularmente del entorno inmediato. La sociedad actual ha de iniciar un proceso de transición a nivel local y global para cada una de las dimensiones de la sostenibilidad: ambiental, económica, social y de gobernanza o institucional.

9.2. La LOMLOE menciona la sostenibilidad desde su preámbulo. En el artículo 1 se incluye "la Educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica", y el título IV recoge asimismo que "el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el cambio climático del planeta, los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medioambiente". En cuanto a la formación docente, se ratifica que, según se indica en la Disposición adicional sexta, tal y como se establece en el cuarto ODS, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente, y

que en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030.

10.1. En cualquier organización existe la posibilidad de que aparezcan conflictos. En la escuela también pueden aparecer conflictos entre los miembros que la componen. Los conflictos, por sí mismos, no tienen por qué tener un carácter negativo, al contrario, pueden ser una oportunidad de crecimiento personal.

10.2. La mediación es una herramienta que posibilita una mejora de la convivencia en el ámbito educativo.

10.3. Los objetivos principales de la mediación en el ámbito educativo son su carácter educativo y su carácter preventivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate Sáez de Heredia, Ramón (2007). La dinámica del conflicto. En H. Soletó Muñoz (Ed.) *Mediación y Solución de conflictos* (pp. 107-119) Técnos.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura económica.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth (2001). *El normal caos del amor*. Paidós.
- Benayas del Álamo, Javier; Marcén Albero, Carmelo; Alba Hidalgo, David; Gutiérrez Bastida, José Manuel (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- Bercovitch, J. (1991) International mediation and dispute settlement: evaluating the conditions for successful mediation. *Negotiation Journal*.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Blat, Amparo (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145.
- Boqué, Carmé. (2005) *Tiempo de mediación*. Ceac.
- Bourdieu, Pierre (2005). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, Judith (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Carabaña, Julio (2018). Introducción al debate "Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar". *Revista Española de Sociología*, 27(1), 109-112. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.6>
- Castells, Manuel y Marina Subirats (2007). *Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?* Alianza Editorial.
- Castillo, Miguel, Paredes, Lidia y Bou, Mireia (2017). *Educación social y escuela: necesidades, contextos y experiencias*. Editorial UOC.
- Congreso de los Diputados (2004). *Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género*. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre, número 313, 42166-42197.
- Connell, Robert William (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Connell, Robert William (2002). *Gender*. Polito Press.
- Consejería de Educación (2006). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla. Gobierno Andaluz. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/07/0003/adjuntos/plan1_igualdad.pdf

- Corpas, José Manuel (2017). Formación Profesional española en el sistema educativo reglado: aportaciones de países relevantes europeos. Fundación alternativas, Ed.
- Crompton, Rosemary (1997). *Clases y estratificación*. Ed. Tecnos.
- De Diego, Raúl y Guillén, Carlos (2008) *Mediación*. Pirámide.
- Duarte, Carlos (Coord.) (2006). *Cambio global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. CSIC
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Durkheim, Émile (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Espín, Manuel (coord.) (2011). Adolescentes digitales. *Revista de Estudios de Juventud* nº 92 Injuve.
- Esteban, Yolanda (2007) Las microtécnicas de la mediación. En H. Soletto Muñoz (Ed.) *Mediación y Solución de conflictos* (pp. 247-261).Técno.
- Feixa, Carles (2006). Generación X. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.
- Fernández, Isabel (2007) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Fernández, Francisco (2003). *Sociología de la Educación*. Pearson.
- Fernández, Isabel (2010). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Narcea.
- García, Yolanda y Gutiérrez, Prudencia (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, <http://greav.ub.edu/der/>
- García, Enrique y Lorente, Rocío (2015) Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. <https://doi.org10.5944/reec.26.2015.14270>.
- Giddens, Anthony (2004 [1992]). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra.
- Giner, Salvador (1983). *Sociología*. Ed. Península
- Goleman, Daniel (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.
- Goleman, Daniel (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Holland, Dorothy C. y Eisenhart, Margaret A. (1990). *Educated in Romance*. University of Chicago Press.
- Jiménez, Luis M. (2000). *Desarrollo sostenible. Transición hacia la coevolución global*. Ed. Pirámide
- Latouche, Serge (2008). *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Ed. Icaria
- Latour, Bruno (2013). *Políticas de la Naturaleza. Por una democracia de las ciencias*. RBA
- Lozano, Antonio M. (2015) La mediación como proceso de gestión y resolución de conflictos. En G. Orozco Pardo (Dir.) *Tratado de mediación en la resolución de conflictos* (pp. 118-136). Técno.

- Maeso, Luisa; Monjo, Mercedes y Villanueva, Nuria (2003) Mediación escolar y resolución de conflictos en las escuelas. En A. Poyatos García *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 133-150). Nau Llibres.
- Maroy, Christian (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155(2), 1-32.
- Marshall, Thomas Humphrey (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- Martín, Enrique y Gómez, Carmuca. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.
- Martín, Rosa Ana (2016). El reto de la educación digital: más allá de la transformación metodológica. In: Souza, F. M., and Aranha, S. D. G., orgs. *Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [online]. Campina Grande: EDUEPB, pp. 251-272. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2. I
- Martínez, José Saturnino y Molina, Pablo (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers: revista de sociología*, 104(2), 270-303.
- Martínez, Joseba (2009). Educación para la sostenibilidad. En Josu Sanz (Coord.) *Manual de educación para la sostenibilidad*. Centro UNESCO del País Vasco
- Martínez, Xavier y Marín, Antoni (2012). Educación y movilidad social en España. En Informe España 2012. (pp. 117-172). Fundación Encuentro.
- McRobbie, Angela (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. En: Women's Studies Group. Centre For Contemporary Cultural Studies (ed.). *Women take issue*. Hutchinson.
- McRobbie, Angela (1991). *Feminism and Youth Culture. From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*. London.
- Morán, Charo; González, Luis; Nieto, Mara y Rodríguez, Víctor Manuel (2021). *El conocimiento y la defensa del medio natural en la LOMLOE*. Fuhem
- Moreno, Almudena. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*, Nº Extra 1, 183-206
- Moreno, Antonio y Soler, María Paz (Ed.). (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Munné, María y Mac-Cragh, María del Pilar (2006) *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Graó.
- Negrín, M. Ángel y Marrero, Juan José (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Observatorio Social de "la Caixa" (2020). *Necesidades sociales en España. Educación*. Informe 05 de julio de 2020. https://elobservatoriosocial.fundacion-lacaixa.org/documents/22890/308445/INF_5_CAST_Julio.pdf/79928789-1605-1107-7a27-dac8133552bd

- Plummer, Ken (2001). The Square of Intimate Citizenship: Some Preliminary Proposals. *Citizenship Studies*, 5(6), 237-255. <https://doi.org/10.1080/13621020120085225>
- Rayou, Patrick (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le Français aujourd'hui*, 4(171), 41-48.
- Renold, Emma y Ringrose, Jessica (2017). Selfies, selfies and phallic tagging: posthuman participations in teen digital sexuality assemblages. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1066-1079. DOI: 10.1080/00131857.2016.1185686
- Richardson, Diane (1998). Sexuality and citizenship. *Sociology*, 32(1), 83-100. <https://doi.org/10.1177/0038038598032001006>
- Ringrose, Jessica y Renold, Emma (2011). Teen girls, working-class femininity and resistance: retheorising fantasy and desire in educational contexts of heterosexualised violence. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2011.555099
- Ringrose, Jessica, Warfield, Katie y Zarabadi, Shiva (2019). Introducing Feminist Posthumanisms/New Materialisms & Educational Research: Response-able Theory-Practice- Methodology. En: Jessica Ringrose, Katie Warfield and Shiva Zarabadi (eds.). *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education* (1-15). Routledge.
- Ritzer, George (1996). *Teoría sociológica clásica*. Mac Graw-Hill.
- Robinson, Ken y Aronica, Lou (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Ed. Grijalbo
- Rodríguez, Ainhoa & Venegas, Mar (2021). *Infancia, Juventud y Retos Sociales y para la Democracia: Una Mirada Interdisciplinar*. Tirant.
- Sáinz, Nicolás, Martínez, Juan y Ruiz, Juan Manuel (2011). Entrevista familiar en la escuela: pautas concretas. Madrid: Pirámide.
- Santamaría Conde, Rosa M.^a y Corbí Santamaría, Miguel (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Revista Educativa Siglo XXI*, 38 (3), 317-338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Subirats, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, Marina (2021). *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*. Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- Torrego, Juan Carlos (2001) La mediación, un método de resolución de conflictos de convivencia a través del diálogo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 9, Nº 3, p. 24
- Torrego, Juan Carlos (2006) *Modelo Integrado de mejora de la convivencia*. Graó.
- Torres, Adolfo y Bejarano, Juan F. (2016). Sostenibilidad como escenario de futuro: el medio ambiente como problema y solución. En Antonio Trinidad y Mariano Sánchez (eds): *Marcos de análisis de los problemas sociales. Una mirada desde la sociología*. Pp: 175-190. Ed. Catarata

- Uruñuela, Pedro María (2018). La metodología del Aprendizaje-Servicio: aprender mejorando el mundo. Narcea Ediciones.
- Venegas, Mar (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5531592>
- Venegas, Mar (2013a). *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Editorial Comares.
- Venegas, Mar (2013b). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 6(3), 408-425. <https://doi.org/10.7203/RASE.6.3.8669>
- Venegas, Mar (2017). Devenir sujeto. Una aproximación sociológica. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 73, 13-36. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i73.4236>
- Venegas, Mar (2018). El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia. *Papers. Revista de Sociología*, 103(2), 255-279. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2213>
- Venegas, Mar (2020). La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Convergencia. Revista De Ciencias Sociales*, 27, 1-27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.14142>
- Venegas, Mar (2021a). Educación afectivosexual y coeducación en la formación de profesionales de la educación. En Antonio Trinidad, Félix Fernández, Juan Francisco Bejarano & María Jesús Santiago (Eds.), *La Educación desde la Sociología. Comunidad, familia y escuela* (pp. 224-247). Tecnos.
- Venegas, Mar (2021b). La democracia en la era de los movimientos anti-género, o por qué los movimientos anti-género aglutinan los principales retos sociales y políticos para la infancia y juventud en la democracia actual. En Ainhoa Rodríguez & Mar Venegas (Eds.), *Infancia, Juventud y Retos Sociales y para la Democracia: Una Mirada Interdisciplinar* (pp. 28-53). Tirant.
- Venegas, Mar (2022). Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: what challenges for democracy? *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 22(4), 481-495. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1955669>
- Venegas, Mar & Lozano, Antonio (2017). Cambio social y cambio en los modelos de familia: trabajar por la igualdad. En Diego Becerril & Mar Venegas (Eds.), *La custodia compartida en España* (pp. 25-43). Dykinson.
- Venegas, Mar, Dutercq, Yves, y Maroy, Christian (2017). El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social?. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 10(3), 313-329. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.10754>
- Weeks, Jeffrey (1998). The Sexual Citizen. *Theory, Culture & Society*, 15(3-4), 35-52. <https://doi.org/10.1177/0263276498015003003>
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.



3 **Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad**



MÓDULO GENÉRICO

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

Docentes:

Jesús López Megías
Joaquín Martínez Vaquero
Juan Lupiáñez Castillo
Elisa Martín Arévalo
Francisca Padilla Adamuz

ÍNDICE

1. Conceptos y teorías del aprendizaje y desarrollo de la personalidad

1.1. Introducción

1.3. Contenidos

1.3.1. ¿Qué entendemos por desarrollo?

1.3.2. ¿Qué es la adolescencia? Mitos y realidades

1.3.3. La labor docente en los niveles educativos durante la adolescencia

1.3.4. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?

1.3.4.1 Respuestas desde las teorías racionalista y empirista

1.3.4.2 Respuestas desde la teoría constructivista

1.4. Ideas clave

2. Desarrollo físico y cognitivo en la adolescencia

2.1. Introducción

2.2. Objetivos

2.3. Contenidos

2.3.1. El desarrollo físico en la adolescencia

2.3.2. El desarrollo cognitivo: la propuesta de Jean Piaget

2.3.2.1. El periodo sensorio-motor

2.3.2.2. Etapa preoperacional

2.3.2.3. Etapa de operaciones concretas

2.3.2.4. Etapa de operaciones formales

2.3.3. ¿Cómo se produce la transición entre etapas?

2.3.4. El contexto educativo y la promoción de las operaciones formales

3. Desarrollo socioemocional en la adolescencia

3.1. Introducción

3.2. Objetivos

3.3. Contenidos

3.3.1. Adaptación a los cambios en la adolescencia

3.3.2. Desarrollo del autoconcepto

3.3.2.1. Ámbitos del autoconcepto y el yo ideal

3.3.2.2. Autoconcepto y autoestima

3.3.2.3. Autoconcepto y motivación

3.3.3. Niveles de identidad

3.3.4. Las relaciones con los demás

3.3.5. Sexualidad y relaciones afectivas

4. Algunos problemas que afectan al desarrollo en la adolescencia

4.1. Introducción

4.2. Objetivos

4.3. Contenidos

4.3.1. Embarazos no deseados

4.3.2. Infecciones de transmisión sexual (ITS)

4.3.3. Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia

4.3.3.1. ¿Por qué suelen iniciarse estos trastornos en la pubertad y la adolescencia?

4.3.3.2. ¿Qué recomendaciones podríamos dar a las adolescentes para ayudarles a no caer atrapadas en estos trastornos?

4.4. Ideas clave

5. Procesos de aprendizaje. La representación del conocimiento: los sistemas de memoria

5.1. Introducción

5.2. Objetivos

5.3. Contenidos

5.3.1. La memoria de trabajo y la memoria a corto plazo

5.3.2. La memoria a largo plazo

5.3.2.1 La Memoria Declarativa

5.3.2.2. La memoria procedimental

5.4. Ideas clave

6. Condiciones y estrategias de aprendizaje

6.1. Introducción

6.2. Objetivos

6.3. Contenidos

6.3.1. Principios básicos de la codificación y el aprendizaje

6.3.1.1 La elaboración

6.3.1.2. La distintividad

6.3.2. Condiciones y Estrategias de Aprendizaje

6.3.2.1. La práctica: características y distribución temporal

6.3.2.2. El significado y la elaboración

6.3.2.2.1. El repaso como estrategia de elaboración

6.3.2.3. La organización

6.3.2.4. Generar los propios contenidos que se han de aprender

6.3.2.5. Realizar acciones

6.3.2.6. Características del material que favorecen su aprendizaje

6.3.2.6.1. Se recuerda mejor lo diferente

6.3.2.6.2. Se recuerda mejor lo concreto y fácil de imaginar

6.3.3. El alumnado como estrategia: La transferencia del control del aprendizaje.

6.4. Ideas clave

7. Contenidos del aprendizaje

7.1. Introducción

7.2. Objetivos

7.3. Contenidos

7.3.1. El aprendizaje de sucesos y conductas

7.3.2. El aprendizaje verbal y conceptual

7.3.3. Aprendizaje de procedimientos y estrategias

8. Motivación para el aprendizaje

8.1. Introducción

8.2. Objetivos

8.3. Contenidos

8.3.1. Motivación intrínseca y necesidades psicológicas de autodeterminación y competencia

8.3.2. Motivación extrínseca: incentivos y consecuencias

8.3.3. ¿Cómo establecer metas para mejorar la motivación del alumnado?

8.3.4. ¿Cómo mejorar la motivación por aprender del alumnado?

8.4. Ideas clave

9. ¿Cómo gestionar el aula para crear un buen clima de aprendizaje?

9.1. Introducción

9.2. Objetivos

9.3. Contenidos

9.3.1. Gestión del aula y buen clima de aprendizaje

9.3.2. Cómo prevenir problemas de indisciplina

9.3.3. ¿Cómo abordar los problemas de indisciplina cuando ocurren?

9.4. Ideas clave

Referencias bibliográficas

1. CONCEPTOS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

1.1. Introducción

En una asignatura dedicada al aprendizaje y al desarrollo de la personalidad, el primer tema pretende dar unas nociones básicas de cada uno de los términos que se incluyen en su denominación. Probablemente usted, que ya tiene cierta experiencia educativa, al igual que quienes aún no la tienen, pero están planteándose la enseñanza como salida profesional, tendrá sus propias respuestas a muchas de las cuestiones que se abordan en esta asignatura. Merece la pena que se detenga durante unos minutos a hacerlas explícitas. Reflexione sobre ello antes de comenzar.

1.2. Objetivos

- Objetivo 1: Conocer qué se entiende por desarrollo y sus diferentes tipos y períodos
- Objetivo 2: Conocer qué es y qué no es la adolescencia.
- Objetivo 3: Redescubrir la adolescencia como un periodo de desarrollo potencial en múltiples dimensiones.
- Objetivo 4: Conocer qué es aprender desde diferentes Teorías del Aprendizaje.
- Objetivo 5: Conocer qué es enseñar desde diferentes Teorías del Aprendizaje.

1.3. Contenidos

1.3.1. ¿Qué entendemos por desarrollo?

Cuando en Psicología hablamos de desarrollo, lo hacemos normalmente para referirnos a todo el conjunto de cambios que ocurren en la persona desde antes de nacer hasta su muerte. Se trata de cambios que suelen ser adaptativos y ocurrir de manera ordenada, en una determinada secuencia, que una vez producidos permanecen durante un período de tiempo razonablemente largo y que mantienen una importante vinculación con la edad.

Aunque todos estos cambios que implican al desarrollo ocurren en la misma persona y se encuentran entrelazados, para su mejor estudio habitualmente se han categorizado en tres grandes ámbitos: desarrollo físico, desarrollo socio-emocional y desarrollo cognitivo. Asimismo, aunque es algo muy debatido,

también suelen identificarse una serie de períodos o etapas en el desarrollo con características distintivas. Así suele distinguirse entre desarrollo prenatal (desde la concepción hasta el nacimiento), los primeros 2 años, los conocidos como años del juego (de los 2 a los 6 años), el período de los 6 a los 11 años, la adolescencia (11-18 años), madurez (desde los 19-20 años hasta los 65-70 años) y la vejez (a partir de los 65-70 años).

No podemos decir que haya secuencias rígidas ni edades determinadas a las que se produzcan inexorablemente los cambios que caracterizan al desarrollo, pero sí caben señalarse algunos principios generales:

- Entra dentro de la normalidad que las distintas personas nos desarrollemos a distinto ritmo.
- El desarrollo sigue un orden relativamente lógico (p.e. gatear antes de andar, andar antes de correr..)
- Se suele producir gradualmente.
- Se caracteriza por períodos tanto de continuidad como de discontinuidad.

Sin duda, uno de los debates que ha generado más polémica en el estudio del desarrollo humano y aún hoy día lo sigue haciendo, tiene que ver con el papel de la herencia genética frente a la experiencia con el medio en la configuración de los cambios que se producen en las personas. ¿Cuánto de nuestro desarrollo se debe a nuestra naturaleza y cuánto a nuestras experiencias de aprendizaje? Un debate apasionante que intentaremos ir resolviendo en temas siguientes del curso.

Uno de los períodos más importantes del desarrollo humano es sin duda el que conocemos como adolescencia, período en el que se encuentra la mayor parte del alumnado de secundaria, bachillerato y formación profesional.

1.3.2. ¿Qué es la adolescencia? Mitos y realidades

Cuando se contesta a la pregunta con la que se inicia este apartado mucha gente habla de etapa de transición en la que se producen muchos cambios. Se destaca además el logro de un desarrollo cognitivo propio del adulto, o la importancia de la búsqueda de la identidad y el interés por el sexo. También hay quienes lo relacionan con los cambios madurativos de carácter biológico que están aconteciendo. Muchas respuestas también recogen que es un periodo de conflicto, de inestabilidad y algunos dirían de turbulencias emocionales.

Si damos nuestras propias respuestas veremos que al menos una o dos de estas ideas están presentes en ellas, si pensamos como la mayoría de la gente. Sin embargo, ¿qué hay de mito y qué hay de realidad en estas respuestas?

- **El mito de la transición:** El término “transición” hace referencia a pasar de un modo de ser o estar a otro. Referirnos a la adolescencia como transición sería por tanto referirnos a ésta como un periodo sin importancia

en nuestra vida, de paso entre dos estados importantes, aquél de dónde venimos, la infancia, y aquel a dónde vamos después, la adultez. Esto es erróneo, pues cada momento de la vida es importante en sí mismo y todos beben de los que le precedieron y todos influirán en los que le sucederán. Nuestra vejez estará influida por todas las experiencias que, en la niñez, la adolescencia y la adultez hayamos tenido y todas tienen importancia en sí mismas. Difícilmente es compatible esta idea de transitoriedad y trámite con los datos que apuntan que es un periodo de gran desarrollo de diferentes facetas de la persona.

- **El mito del logro del desarrollo cognitivo adulto:** Los estudios sobre el desarrollo cognitivo más recientes han demostrado que existen aspectos o funciones cognitivas que no alcanzan el pico de desarrollo en un individuo hasta la segunda década de su vida, mientras que otras empezarán a mostrar un pequeño declive tan sólo alguna década después. Así, tomado en conjunto, el desarrollo cognitivo engloba una gran cantidad de aspectos o funciones diferenciadas que siguen cursos de desarrollo muy diferenciados. Puesto que el desarrollo cognitivo no es algo completamente unitario cuyo desarrollo está finalizado de forma global y completa al inicio de la adultez, no es correcto caracterizar la adolescencia como aquel periodo en el que se logra el desarrollo cognitivo del adulto. Además, durante este periodo además de los aspectos cognitivos y metacognitivos (capacidad de pensar sobre sus propios procesos cognitivos), las dimensiones personal, social-emocional y moral muestran un gran desarrollo y se afectan mutuamente unas a otras. En los temas 2 y 3 de esta asignatura nos detendremos expresamente en el desarrollo de estas dimensiones.
- **El mito de la visión madurativa a nivel biológico:** al definir la adolescencia en términos de maduración biológica probablemente se está confundiendo con el término "pubertad", que sí tiene un carácter biológico y madurativo. Sin embargo, la "adolescencia" es de carácter psicológico, cultural y social, como bien describe José Antonio Marina (2009). Es decir, la adolescencia es aquel periodo que permite a los individuos de una sociedad prepararse, idealmente bajo la monitorización adulta, para dar las respuestas que en ese entorno social se consideran propias de un adulto. Prepararse en múltiples dimensiones diferentes como son la afectividad, las relaciones sociales y laborales y también las respuestas intelectuales y tecnológicas apropiadas en dicho contexto social. El hecho de que la adolescencia sea más larga en las sociedades más ricas en conocimiento, en las que es necesario un tiempo mayor para poder adquirir y dominar todo el acervo de conocimiento, avala la idea de que la adolescencia es un fenómeno más social o psicológico que biológico-madurativo (Javier Onrubia, 2005)

- **El mito de la turbulencia emocional:** ésta es sin duda una de las dos ideas que más fuertemente asocia nuestra sociedad actual a la adolescencia. La adolescencia como periodo de conflicto es una idea que arranca del periodo de la Historia de Occidente que conocemos como Romanticismo. Un movimiento cultural y político que se inició a finales del siglo XVIII en Alemania y Reino Unido y que se extendió a otros países durante el XIX. El romanticismo supone una manera de sentir y concebir el mundo, de entender la naturaleza en general y la vida y al ser humano en particular. Es un movimiento que resalta el mundo de los sentimientos frente al de la razón que había sido hegemónico en el periodo anterior, durante lo que se conoce como Racionalismo. Es a partir de este periodo de exaltación de los sentimientos cuando se asocia la naturaleza del ser humano con las pasiones y el dejarse llevar por las emociones. Sin embargo, esa visión del ser humano en general, y del joven en particular, no había sido la dominante en los siglos anteriores.
- **El mito de la etapa:** Cuando hablamos de etapa podemos estar refiriéndonos simplemente a una parte o fase del desarrollo vital de las personas pero en muchas ocasiones que se selecciona el término "etapa" también se quiere dar a entender que hay un orden prefijado y una programación previa. Piense por ejemplo, en una vuelta ciclista por etapas. Supone un orden, la etapa 4 tendrá lugar después de la etapa 3 y antes de la 5. También, de alguna manera, implica hablar de etapas que se han programado de antemano y que se espera que sucedan sin variaciones en lo esencial sobre dicha programación.

En la actualidad es preferible hablar de manera más flexible de periodo o fase para referirse a la adolescencia. Al evitar el término etapa se quiere reflejar la gran variedad de cursos de desarrollo diferentes que se pueden observar en la adolescencia. Se quiere transmitir la idea de que la adolescencia no es algo programado de antemano, algo inmutable. Estudios recientes muestran que el desarrollo del adolescente será de un modo u otro dependiendo de factores sociales pero también individuales como las habilidades con las que cuente para afrontar y adaptarse a los cambios que a todos los niveles anteriormente mencionados va a experimentar en esos años. Parte de sus recursos y habilidades tendrán sus raíces en la infancia y en el entorno social más cercano habiéndose demostrado que, por ejemplo, el tipo de relaciones que se buscarán y entablarán con los iguales está muy relacionado con el modo en que también se relacionan sus padres (Steinberg y Morris, 2001).

Estaremos de acuerdo en que el desarrollo de una persona puede verse perjudicado si no tiene un contexto o entorno social adecuado. Adolescentes, niñas/os y personas adultas, tendrán más posibilidades de crecimiento si tiene la oportunidad de experimentar de forma diversa y rica que si no gozan de esas experiencias. Por tanto, el desarrollo no está

programado de antemano, más bien al contrario, se desplegará de una forma u otra en función del entorno y las experiencias que se tengan en conjunción con las habilidades que se tengan o desarrollen para afrontar dichas experiencias.

Sabías que...



La adolescencia ha de entenderse como un periodo que algunas sociedades han desarrollado para que las personas experimenten determinados comportamientos propios de la vida adulta en dichas sociedades, en todas las dimensiones, laboral o profesional, la interpersonal, incluida la sexual, y la emocional, moral o personal. De esta forma, a través de esa experimentación, se pueda llegar a elaborar un proyecto personal valorado por dicha sociedad, al asumir determinadas actitudes, valores, ideología y comportamientos morales propios de la sociedad (Onrubia, 2005).

1.3.3. La labor docente en los niveles educativos durante la adolescencia

La labor docente es favorecer y promover el desarrollo máximo de las potencialidades de cada individuo. No sólo en el nivel cognitivo, también en el metacognitivo, el personal, el emocional, social y moral (Onrubia, 2005). Esto obedece a que los estudios demuestran que el desarrollo alcanzado no es automático, y/o espontáneo, sino que depende de las situaciones de aprendizaje, de las oportunidades de desarrollo real, es decir, dista mucho de estar prefijado de antemano. Esto es así a nivel cognitivo e incluso a nivel de desarrollo corporal. Lo mismo podría decirse a nivel social y afectivo. El estilo de relación social con los iguales se ve influido por el estilo de relación de las personas adultas de su entorno más cercano. También se observa la influencia adulta en el desarrollo de su autonomía personal (Fierro, 1990). Asimismo, en cuanto al desarrollo emocional, se ha constatado que entre adolescentes que tienen a su alcance vías de comunicación y un apoyo afectivo que les dota de herramientas para comprender y afrontar las nuevas situaciones que la adolescencia le plantea, el nivel de conflicto o rebeldía es bajo (Onrubia, 2005). Es decir, que un/a adolescente con recursos de afrontamiento, apoyo afectivo y posibilidad de hablar sobre lo que está viviendo no es un/a adolescente rebelde y conflictivo/a, en claro contraste con la visión estereotipada sobre la adolescencia que los medios de comunicación y a sociedad en general a veces ayudamos a perpetuar.

Si usted ya ejerce como docente, probablemente ya ha notado que la sociedad no espera que única y exclusivamente transmita conocimiento o enseñe técnicas o procedimientos a los futuros profesionales de su ámbito (p.ej. técnica de soplado de vidrio, técnica de huecograbado o técnica litográfica, por poner sólo dos ejemplos). Dichos contenidos y procedimientos son una parte de la función

educativa, claro que sí, pero no olvidemos que el desarrollo de las potencialidades del alumnado es el objetivo global y último, la demanda real de la sociedad. Asumir esta tarea le resultará difícil pues mientras que probablemente se considere preparada/o para transmitir contenidos y entrenar en procedimientos, quizá considere que no ha sido formada/o suficientemente para asumir ese gran reto. Sin embargo, eso no quiere decir que no sea lo que la sociedad espera de usted.

La adolescencia es la segunda gran oportunidad para el desarrollo de todas estas dimensiones, siendo la infancia la primera. Por tanto es lógico conceder tanta importancia a la educación en este momento del desarrollo. Cómo se desarrollará este periodo no es algo programado de antemano. Efectivamente es un periodo de cambios en todas las facetas y por ello es uno de los periodos de más potencial desarrollo. El o la adolescente podrá vivir este periodo de una forma muy diferente en función de las habilidades, herramientas y estrategias con las que cuente en su repertorio. También de las que vaya desarrollando durante la propia adolescencia. Para aprovechar el potencial necesita guías y modelos que lo/a conduzcan, que le posibiliten la adquisición de nuevas habilidades y herramientas y la optimización de las previas. Por todo ello, el profesorado de formación profesional, así como el de secundaria y bachillerato, al ejercer su labor en este periodo tiene como función ayudar al óptimo desarrollo del potencial de las nuevas generaciones, conscientes de que en ausencia de las experiencias adecuadas en los contextos educativos, junto con los que tienen lugar en otros ámbitos, pueden llevar a que el potencial desarrollado quede por debajo de los niveles que realmente hubiesen sido posibles.

Si se está preguntando cómo ayudar al desarrollo de ese potencial, de alguna manera se está preguntando cómo se enseña, cómo se guía el desarrollo de ese potencial, a cuyo aprendizaje se dedican varios temas de la asignatura. Por ahora, tan sólo haremos una pequeña referencia a lo rico y diverso que puede ser el aprendizaje y la enseñanza según se refleja en las principales teorías propuestas a lo largo de la historia. Nuestra idea de en qué consiste y cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, de alguna manera es fruto de la herencia de algunas concepciones de dichas teorías, por lo que las revisamos brevemente.

1.3.4. ¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?

El objetivo último de cualquier acción educativa es sin duda conseguir que el alumnado destinatario aprenda. Pero ¿qué entendemos por aprendizaje? Aunque han sido muchos los intentos por definir este constructo psicológico, podríamos estar de acuerdo en considerar al aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el conocimiento de una persona, entendiendo conocimiento en un sentido muy amplio (contenidos, habilidades, actitudes, comportamientos...), debido a ciertas experiencias con su medio. Como todo constructo psicológico, no puede observarse de manera directa, por lo que hemos de

inferirlo siempre de los cambios en el comportamiento de los/as aprendices. En ese sentido, merece la pena no olvidar nunca que una cosa es el aprendizaje (no observable) y otra diferente la ejecución (los cambios observables con los que pretendemos medirlo). Por otra parte, también es muy relevante la distinción entre procesos del aprendizaje (sus mecanismos), sus resultados (contenidos), condiciones y traslado a comportamiento de lo aprendido; del mejor o peor alineamiento que los procesos de enseñanza consigan entre estos cuatro factores dependerá el éxito o fracaso del aprendizaje, como veremos a lo largo del curso.

En cualquier caso, responder a las preguntas que dan título a este apartado no es una cuestión simple, puesto que como ya se ha sugerido son diversos los tipos de aprendizaje, parece lógico pensar que de igual modo habrán de ser diversos los modos de enseñar. Siguiendo a Juan Ignacio Pozo (2008) consideramos que en el contexto enseñanza-aprendizaje se pueden dar cuatro tipos de aprendizaje diferentes: aprendizaje de contenidos verbales y conceptuales, aprendizaje de procedimientos no sólo de carácter profesional también de carácter personal, aprendizaje de comportamientos y hechos y aprendizaje de aspectos sociales como son las actitudes y los valores socialmente compartidos. Estas cuatro categorías pueden subdividirse a su vez, como veremos en el tema 7, pero baste esta presentación general por el momento. Cada día, hay posibilidad de desarrollar los cuatro tipos de aprendizaje en los ambientes educativos, reglados y no reglados, aunque quizás sólo planifiquemos concienzudamente y nos preparemos expresamente para algunos de ellos: la transmisión de contenido y el entrenamiento de procedimientos. Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, la sociedad espera que también nos preparemos para servir de guía en las restantes. El reto es, si cabe, aún mayor que en periodos anteriores dado que es mayor también la complejidad de la sociedad actual en la que esos adolescentes, adultos del mañana, tendrán que incorporarse.

Ciertamente en esta tarea ha de ser no sólo el centro educativo, también la familia, los medios de comunicación, el vecindario y la sociedad en su conjunto quién asuma el reto, como señala José Antonio Marina (2009). Si hecha esta apreciación, sin duda importante, usted considera que el entorno en el que se inserta una persona influye en su desarrollo y en el aprendizaje, entonces comparte uno de los postulados centrales de una de las teorías más recientes sobre el aprendizaje, el constructivismo y más concretamente el constructivismo social. Sin embargo, esta no es la única visión del aprendizaje que ha existido. En otros momentos se ha tenido una concepción diferente de qué es aprender y de qué es enseñar y en qué debe consistir. Primero dominó la visión que emanaba de la percepción racionalista del ser humano, posteriormente la visión positivista y empirista. De ellas, siguiendo a Sergio Moreno (2005), sólo retomaremos los aspectos más destacados en cuanto a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.

1.3.4.1 Repuestas desde las teorías racionalista y empirista

Aunque ambas concepciones surgieron siglos atrás, en realidad siguen estando muy presentes en la concepción que muchos docentes, y gran parte del alumnado, tienen sobre el aprendizaje como podrá comprobar a lo largo de esta sección. En primer lugar, hacemos un breve repaso indicando para cada una de ellas: a.- los precursores filosóficos, y b.- los autores que han defendido esa visión del aprendizaje en la historia reciente. En la segunda parte de cada tabla nos centramos en la concepción que esa teoría tiene sobre el proceso de aprendizaje. Para ellos, se listará: a.- qué rol se le concede al aprendizaje, b.- qué importancia, c.- a qué atribuyen que se produzca el aprendizaje de nuevo conocimiento, d.- el mecanismo a través del cual se puede lograr el aprendizaje, y consecuentemente qué papel o función le atribuyen al docente en ese proceso. Aunque comentamos algunas diferencias en el texto, en las tablas tiene la información esencial de las dos grandes concepciones sobre el aprendizaje: la racionalista y la empirista.

Mientras que para el racionalismo el papel que tiene el aprendizaje es muy limitado, para los empiristas el aprendizaje, que siempre procede de la experiencia, tiene un poder prácticamente infinito. De hecho, los representantes más extremos de este enfoque defendieron que una persona carece de conocimiento al nacer, comparándola con una tabla rasa sobre la que la experiencia irá dejando huella; para el empirismo cualquier persona con las experiencias adecuadas podría llegar a dominar cualquier habilidad o a adquirir cualquier conocimiento. Desde el empirismo se entiende el conocimiento como un conjunto de asociaciones, por lo que aprender consiste en adquirir asociaciones nuevas. Incluso el aprendizaje de una compleja habilidad motora para esta corriente sería el cúmulo de muchas asociaciones. Se ha utilizado como ejemplo particular, aunque se refiere a la infancia, cómo se aprende y desarrolla según una y otra postura el lenguaje. Un tema sobre el que durante el siglo XX empiristas y racionalistas mantuvieron un beligerante enfrentamiento.

EL RACIONALISMO	
Precusores	Platón y Descartes entre otros
Representantes S. XX	Los genetistas que defienden una base innata y determinista de los problemas de aprendizaje. Representante destacado sería Chomsky (1980) en el caso del desarrollo del lenguaje. Defendía que los seres humanos venimos con una predisposición para aprender el lenguaje que desarrollaremos con una mínima cantidad de experiencias lingüísticas.
APRENDIZAJE	

Rol	Mediante el aprendizaje se hace explícito lo que ya se sabe.
Importancia	Muy limitada
Resultado	Realmente no se producen aprendizajes realmente nuevos.
Mecanismos	Reflexión y razonamiento
Rol del/de la educador/a	Hacer reflexionar y pensar al aprender
EL EMPIRISMO	
Precursores	Aristóteles, Locke y Hume entre otros
Representantes S. XX	Thorndike, Skinner o Hull Defendían la idea de que aprendemos el lenguaje resultado de las experiencias ambientales y las consecuencias que obtenemos por nuestro comportamiento lingüístico.
APRENDIZAJE	
Rol	Mediante experiencia se produce el aprendizaje.
Importancia	Ilimitada. Los seres humanos seríamos como una tabla rasa (<i>Tabula rasa</i>), sin ningún conocimiento, en un principio, pero mediante la experiencia cualquiera podría adquirir cualquier aprendizaje.
Resultado	Se adquiere un reflejo fiel de la realidad.
Mecanismo	Asociativo. Se establecen asociaciones entre diferentes elementos. Las asociaciones son relativamente rápidas de establecer y de igual modo son fáciles de modificar por otras experiencias.
Rol del/de la educador/a	Disponer el ambiente, incluidas las consecuencias, para que se produzcan las asociaciones.

Como ha visto, de dos concepciones tan diferentes del aprendizaje se derivan dos concepciones también muy diferentes de qué es la enseñanza. Mientras que para el racionalismo enseñar es hacer reflexionar y pensar para que el/la aprendiz descubra un conocimiento, que de algún modo ya tiene, el empirismo propone que el/la docente ha de proporcionar las experiencias necesarias para que se produzcan las asociaciones que posibilitan la adquisición de conocimientos nuevos. Para el empirismo, se aprende por asociación lo que exige repetición y aunque se puede aprender con cierta rapidez, también puede ocurrir que el aprendizaje así logrado sea poco duradero.

1.3.4.2 Repuestas desde la teoría constructivista

Ideas como que se aprende por repetición o que los docentes deben hacer reflexionar al aprendiz permanecen en el ambiente educativo actual. Adicionalmente, como se ha venido exponiendo desde el inicio del tema, en el presente, la visión actual del proceso enseñanza-aprendizaje se ha diversificado ampliamente. Esa diversificación es casi consustancial a la concepción constructivista del aprendizaje, cuyas ideas principales recogemos en la tabla correspondiente. De ella nos gustaría destacar dos aspectos; el primero, el mecanismo que propone como base del proceso de aprendizaje, y segundo, el papel que atribuye al profesorado en dicho proceso. Nos centraremos para exponerlo, fundamentalmente en la teoría constructivista social de Lev Vygotsky (1896-1934) aunque quizás haya oído hablar de otra importante teoría, la constructivista de Jean Piaget (1896-1980).

- En lo que se refiere al mecanismo de aprendizaje propuesto es **la reestructuración** del conocimiento, algo que resulta **costoso** en esfuerzo y tiempo pero que como contrapartida **deviene en aprendizajes duraderos y estables**.
- En cuanto al rol del educador o educadora, para el constructivismo sus principales funciones serían: a.- **encontrar el nivel del/la aprendiz** y b.- **diseñar la situación de aprendizaje** adecuada para maximizar la posibilidad de que los/as aprendices se desarrollen de forma exitosa y dominen la situación de aprendizaje diseñada. En este sentido es importante que el profesorado sea capaz de gradar la dificultad de las tareas para que el/la aprendiz pueda enfrentarlas con éxito. Para ello, no hay que limitarse a las interacciones docente-aprendiz, pueden programarse interacciones con otros agentes sociales entre los que se concede gran importancia al resto de aprendices, a la interacción entre iguales. Una de las principales funciones del profesor/a es **dirigir la atención** del/la aprendiz a los aspectos relevantes de la tarea asumiendo una función mediadora o de guía del aprendizaje.

En el caso concreto de la teoría constructivista de Lev Vygotsky (1978) es de gran importancia que se propongan tareas que supongan un nivel de dificultad y exigencia tal que el/la aprendiz no puede lograrlas por sí mismo/a pero que podría realizar con ayuda. La fuente de ayuda, el agente mediador, puede ser el propio educador/a, pero no únicamente, también agentes sociales o los/as compañeros/as. A esa franja en la que ha de moverse el aprendizaje, entre lo que no podemos realizar solos/as pero sí con ayuda, se le denomina **“zona de desarrollo próximo”**. Trabajar dentro de esa zona, tiene la ventaja añadida de favorecer la propia motivación por el aprendizaje al proporcionar experiencias de éxito al alumnado. Esto es posible en la medida en que las tareas y actividades propuestas están al alcance de las capacidades y niveles que el aprendiz

ya domina, pero suponen un paso más en su progreso, una meta alcanzable, pero hasta cierto punto desafiante.

EL CONSTRUCTIVISMO	
Precusores	Kant
Representantes S. XX	Piaget (1974), Vygotsky (1978), Ausubel (1961)
	Piaget pone el enfoque en el individuo. Representante del constructivismo epistemológico. Vygotsky lo pone en el grupo o entorno social. Representante del constructivismo social.
APRENDIZAJE	
Rol	Muy amplio y diverso, incluye los roles considerados por el empirismo y el racionalismo e incorpora otros nuevos.
Importancia	Amplia pero enfatizando más los aspectos relacionados con el individuo (Piaget, 1974) o sociales y del entorno (Vygotsky, 1978)
Resultado	Se construyen representaciones integradas fruto de la interacción entre la información nueva y la preexistente.
Mecanismo	Reestructuración del conocimiento. Un mecanismo lento que permite aprendizajes duraderos y por tanto poco modificables.
Rol del educador	Proporcionar experiencias, disponer el ambiente para que se produzca la confrontación entre el conocimiento previo y el nuevo de forma que se faciliten procesos de integración del mismo.

En suma, asociar y construir son los dos procesos principales que llevan al aprendizaje. En modo alguno son excluyentes, sino más bien complementarios. Tampoco podemos decir que uno sea mejor que el otro, sino tan solo diferentes y adecuados para distintos tipos y objetivos de aprendizaje. El mecanismo asociacionista se basa mayormente en la repetición, es rápido en la consecución del aprendizaje y especialmente adecuado para aprender sobre situaciones predecibles o poco cambiantes; produce aprendizajes normalmente poco duraderos y fácilmente modificables por aprendizajes posteriores. Sin embargo, el mecanismo constructivista, basado en la reestructuración del conocimiento, descansa sobre todo en la reflexión, es más lento pero especialmente adecuado para aprender sobre situaciones muy diversas y cambiantes; produce asimismo aprendizajes más duraderos y difíciles de modificar.



Importante

Como decíamos, y para finalizar, de todos los enfoques teóricos mana nuestra concepción actual del proceso enseñanza-aprendizaje pero en una sociedad como la actual, hay algunos aspectos que son de especial relevancia. En una sociedad tan compleja y cambiante con múltiples fuentes de conocimiento a la vuelta de un clic, se valora más que la reproducción de conocimiento la adquisición de una actitud positiva hacia un aprendizaje continuo. Se busca más que la reproducción literal, la capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones y la de ser capaz de aprender continuamente, desaprendiendo lo que ya no es útil a consecuencia de ese cambio constante. Niños/as, adolescentes y jóvenes aprenden desde el primer día de su vida y habrán de aprender hasta el último de la misma. Siempre hay algún conocimiento que se posee y que quedará obsoleto más pronto o más tarde. Por ello, más que el cúmulo de conocimiento, se buscan el desarrollo de habilidades y de actitudes favorables a un aprendizaje constante. Ese tipo de aprendizaje es sin duda más difícil de alcanzar y requiere de una reestructuración profunda no sólo de la visión del alumnado, también del profesorado. Por tanto, podemos decir que la labor docente persigue un aprendizaje más profundo y duradero y capacitar a nuestro alumnado para enfrentarse con mayor probabilidad de éxito no sólo a las situaciones de cambio que caracterizan la adolescencia, también para el cambio continuo que supondrá toda su vida.

1.4. Ideas clave

- Muchas de las características asociadas a la adolescencia no se sustentan en la realidad, corresponden a una visión estereotipada.
- Considerar a la adolescencia como conflictiva es una idea relativamente reciente. Sin embargo, los estudios muestran que cuando los adolescentes cuentan con habilidades para afrontar el periodo de cambios que atraviesan, los niveles de conflictividad son bajos.
- La adolescencia es ante todo un periodo en el que se cuenta con la oportunidad de lograr un gran desarrollo en múltiples dimensiones.
- La sociedad demanda que en el ámbito educativo el/la docente ayude al desarrollo del potencial del/la adolescente. Así se refleja en las diversas leyes educativas.
- En la actualidad enseñar y aprender son conceptos que recogen ideas de diversas teorías sobre el aprendizaje.
- Enseñar engloba la labor de guiar y desarrollar el potencial humano y no sólo ha de restringirse a la transmisión de conocimientos y a entrenar en procedimientos.

2. DESARROLLO FÍSICO Y COGNITIVO EN LA ADOLESCENCIA

2.1. Introducción

En este tema hablaremos sobre todo del desarrollo cognitivo (intelectual), pero repasaremos brevemente algunos aspectos de relevancia sobre el desarrollo físico, que a su vez repercuten y modulan al desarrollo cognitivo. Las concepciones más generalizadas sobre el curso del desarrollo cognitivo a lo largo del crecimiento están fuertemente enraizadas en los estudios de Jean Piaget. Su propuesta establece la existencia de cuatro etapas marcadas por diferencias cualitativas en cómo se comprende el medio. Esta propuesta en términos de etapas no debe llevarnos a pensar en un desarrollo pasivo con independencia del tipo de experiencias. Piaget sostenía que esos cambios cualitativos se producen debido a la interacción entre un cerebro en desarrollo y las exigencias del medio. Además, como veremos, existe cierto consenso en que la cuarta etapa, el estadio intelectual propio de la adolescencia y continuado en la edad adulta, sólo se alcanza en aquellos ámbitos en los que el ambiente de una persona ha promovido o exigido ese nivel de pensamiento. En este tema conoceremos cada una de estas etapas para comprender mejor el cambio cognitivo que tiene lugar en la adolescencia, el pensamiento formal, y ofreceremos pautas educativas para promover ese nivel de desarrollo.

2.2. Objetivos

- Objetivo 1: Conocer los aspectos más relevantes del desarrollo físico que se produce en la adolescencia.
- Objetivo 2: Describir los periodos en que se divide el desarrollo cognitivo a lo largo del crecimiento desde la propuesta clásica de Jean Piaget.
- Objetivo 3: Comprender qué logros específicos en las capacidades de pensamiento son claves para alcanzar cada etapa posterior.
- Objetivo 4: Entender especialmente en qué consiste el nivel de pensamiento que debe alcanzarse en la adolescencia: las operaciones formales.
- Objetivo 5: Apreciar que la transición entre etapas no es un proceso pasivo sino un cúmulo de experiencias apropiadas a las que debe contribuir la práctica educativa.
- Objetivo 6: Adquirir ideas básicas sobre cómo promover el pensamiento formal en la adolescencia.

2.3. Contenidos

2.3.1. El desarrollo físico en la adolescencia

Aunque no existe unanimidad sobre cuándo comienza la etapa de la vida que conocemos como adolescencia, existe un cierto consenso en nuestro contexto cultural para señalar su inicio con la pubertad, el proceso biológico que lleva a la madurez sexual. La pubertad se inicia antes en las niñas que en los niños; en nuestro contexto, comienza en torno a los 10 años en las niñas, alcanzándose la madurez sexual sobre los 12 años y se inicia alrededor de los 12 años en los niños llegando a la madurez sexual en torno a los 14 años. Entre los muchos cambios físicos que comienzan con la pubertad, algunos de los más destacados son los siguientes:

- a) Incremento súbito de la estatura (el conocido "estirón puberal").
- b) Primera regla (menarquia) en las chicas y primera eyaculación (espermarquia) en los chicos.
- c) Maduración de los órganos sexuales relacionados con la reproducción (características sexuales primarias).
- d) Cambios en las características sexuales secundarias: incremento del tamaño de los senos en las chicas, de los hombros en los chicos, cambios en el tono de la voz, aparición del vello púbico, facial, axilar...

Junto a estos cambios, la mayoría de ellos observables, se producen otra serie de modificaciones físicas que repercuten notablemente sobre su comportamiento, emociones y pensamientos. Son los cambios que se producen en su cerebro:

- a) Una forma de desarrollo característica del cerebro consiste en la generación de un exceso o **proliferación** de conexiones sinápticas (conexiones entre neuronas) seguido de un proceso de eliminación de las que apenas se utilizan, proceso conocido como **poda sináptica**. En la adolescencia hay una eliminación selectiva de las conexiones no utilizadas o contraproducentes al tiempo que las conexiones útiles son reforzadas.
- b) Pero a pesar de esta poda sináptica, el volumen total del cerebro del adolescente permanece constante porque, aunque desaparece masa de sustancia gris, va surgiendo nueva sustancia blanca. La sustancia blanca está constituida fundamentalmente de fibras nerviosas empaquetadas y aisladas eléctricamente por una envoltura de mielina. La mielinización del cerebro aumenta multiplicando por 30 la frecuencia con la que una neurona puede emitir información.
- c) Dentro del proceso de poda, al comienzo de la pubertad desaparecen en torno al 30% de los receptores de dopamina, implicados en el sistema de

recompensa, lo que puede estar relacionado con la necesidad en los adolescentes de búsqueda de sensaciones más fuertes.

- d) Por último, hay que señalar que el sistema límbico, implicado de manera muy significativa en la emotividad, acelera su maduración en la pubertad. Sin embargo, la corteza prefrontal, que entre otras funciones regula los impulsos, no madura hasta pasados los veinte años. Este desfase, según algunos/as autores/as, se relacionaría con el hecho de que los/as adolescentes sean especialmente proclives a la realización de comportamientos de riesgo.

2.3.2. El desarrollo cognitivo: la propuesta de Jean Piaget

Como dijimos anteriormente, para acercarnos al estudio del desarrollo cognitivo seguiremos los planteamientos de Piaget elaborados a lo largo de varias décadas del siglo XX (véase una recopilación en Piaget e Inhelder, 1975) y para su exposición nos apoyaremos en las explicaciones de su teoría realizadas por Kathleen Berger (2007) y Anita Woolfolk (2010).

2.3.2.1. El periodo sensorio-motor

Los dos primeros años de vida fueron denominados por Piaget el **periodo sensorio-motor** debido a que comprendería el descubrimiento de innumerables sensaciones y la expresión de reflejos motrices. A lo largo de este periodo se alcanzan como logros fundamentales una concepción del pasado y del futuro y la irrupción del pensamiento simbólico, base para el desarrollo del habla.

En sus primeros meses, el niño vive en un continuo presente en el que escucha, observa, saborea... y expresa reflejos, pero decimos que vive en el presente porque para él sólo existe aquello que está al alcance de sus sentidos. Nada permanece más allá de esos momentos en los que puede percibirlo; para ello se necesita el logro de la **permanencia de los objetos**, algo que sucede en torno a los cuatro meses. Si a un niño de tres meses se le ofrece un muñeco para que juegue y poco después se oculta ese juguete colocando una pantalla delante, podemos comprobar que no intentará buscarlo. El juguete no puede ser visto y por tanto no está, no existe; es la vida en el presente. Pero a medida que va concibiendo el pasado y el futuro, buscará ese juguete porque *estaba* ahí y *podrá* encontrarlo. Esta comprensión del marco temporal le llevará a hacer predicciones sobre el futuro inmediato a partir de los seis o siete meses (sonríen cuando oyen el grifo que les anticipa el momento del baño).

El logro de la permanencia del objeto permite comprender a su vez el desarrollo del pensamiento simbólico. De esta forma se denomina a la capacidad de pensar usando representaciones (símbolos) de aquello que no está presente para nuestros sentidos. El desarrollo del pensamiento, y por supuesto, del lenguaje, requiere que mentalmente pueda operarse con lo que no está delante. Para entender esta idea fijémonos en que continuamente hablamos sobre per-

sonas o cosas que no estamos viendo, e incluso nos referimos a conceptos que no pueden verse por su grado de abstracción. Por supuesto, el juego es también una demostración clara del desarrollo de estas capacidades en el manejo de símbolos que representen la realidad.

2.3.2.2. Etapa preoperacional

Cumplidos los dos años el pensamiento (y el lenguaje) tiene una importante complejidad, pero hasta aproximadamente los seis o siete años no se atendrá a una serie de principios lógicos (y en ello radican muchas situaciones inmensamente graciosas que se les recordará toda su vida). Piaget denominó a este periodo **etapa preoperacional** en alusión a la carencia de esas operaciones lógicas. Para ilustrar el desempeño en esas edades ante ciertas pruebas de lógica tomaremos uno de los experimentos más conocidos de Piaget sobre conservación de la cantidad. En uno de estos experimentos presentaba dos vasos con la misma cantidad de agua y vertía uno de ellos sobre un recipiente también transparente pero con una forma muy diferente; concretamente, muy ancho y con poca altura. Cuando una vez vertida el agua se preguntaba a los niños si el vaso que quedaba con líquido y el nuevo recipiente ahora relleno tenían la misma cantidad de agua, los niños menores de cuatro años contestaban que no; para ellos el vaso contenía más líquido que el nuevo recipiente horizontal.

Esta etapa pre-lógica tiene rasgos como el centrismo, que consiste en el uso de una sola dimensión para comparar elementos. En el caso del experimento de los líquidos ello se manifiesta en que basan su respuesta sólo en la dimensión altura. En cambio, la posibilidad de combinar las dimensiones de ancho y alto conduciría llevaría a la respuesta correcta. Pero más allá de este anclaje en una dimensión, el experimento de los líquidos nos revela una limitación especialmente importante relacionada con lo que se conoce como **principio de conservación**. Este principio se refiere a que la cantidad de algo permanece igual mientras no se añadan o resten elementos, aunque su apariencia sea distinta. Sin embargo, a estas edades la esencia no se mantiene si cambia la apariencia.

Los problemas de **centrismo** (respuestas basadas en una sola dimensión) se manifiestan en otros muchos comportamientos que observamos a esas edades como, por ejemplo, la incapacidad para aceptar que su padre sea a su vez hijo de otras personas (sus abuelos) o que un niño más alto que otro tenga menos edad que éste. Pero, además, tienen extensión en lo que se denomina **egocentrismo**, entendido como una visión del mundo centrada en su punto de vista (no confundir con egoísmo). Desde su perspectiva, tu mano derecha siempre será la que está frente a su mano derecha y, en un caso más extremo, los Reyes Magos pueden visitar su casa, aunque en la misma noche tuvieran que visitar millones de casas.

2.3.2.3. Etapa de operaciones concretas

Entre los seis y siete años estas limitaciones son superadas y el pensamiento sobre el mundo físico se rige por operaciones lógicas. Estas observaciones de Jean Piaget le llevaron a definir la llegada de un nuevo periodo al que denominó etapa de **operaciones concretas**. Lo llamó operaciones por el desarrollo de esas **operaciones lógicas**, y concretas porque sostenía que esas operaciones mentales manipulan símbolos que representan de forma directa algo concreto y real, no pudiendo por el momento operar de forma lógica con ciertas abstracciones. En este momento el pensamiento ya opera manteniendo la esencia, cantidad o identidad de los objetos, aunque cambie su apariencia; dicho de otro modo, maneja de forma estable el **principio de conservación**. Para ello es necesario que el razonamiento pueda desarrollar de forma lógica operaciones como **la reversibilidad, la compensación o la clasificación**. Ahora estarán en disposición de aceptar que el renacuajo y la rana son el mismo individuo, que un cambio en un sentido puede ser contrarrestado por el mismo cambio en el sentido opuesto o que una persona puede ser al mismo tiempo granadino y andaluz, o padre e hijo, y cualquiera de estas denominaciones puede ser intercambiada porque se cuenta con el pensamiento reversible.

2.3.2.4. Etapa de operaciones formales

Como hemos apuntado, la etapa de operaciones concretas debe su nombre a que el dominio de las operaciones lógicas se limita a realidades concretas. Para comprender esta apreciación de Piaget y conocer el siguiente salto cualitativo, resulta de utilidad comprobar cómo resuelven a los ocho y a los doce años los siguientes dos silogismos (David Moshman y Bridget Franks, 1986).

Si los elefantes son mayores que los perros
y los perros son mayores que los ratones
entonces los elefantes son mayores que los ratones

Si los ratones son mayores que los perros
y los perros son mayores que los elefantes
entonces los ratones son mayores que los elefantes

A la edad de ocho años el primer silogismo resulta comprensible pero el segundo no lo aceptará porque su pensamiento basado en operaciones concretas les impide operar de forma lógica sobre premisas que contradicen la realidad, lo concreto. En cambio, alguien con doce años comprende que el "si" condicional con el que comienza cada premisa les sitúa en una situación hipotética, donde no es necesario que lo expresado se ajuste a la realidad, y sobre la cual puede operarse de forma lógica al igual que si estuviéramos tratando con realidades concretas. En este caso se está aplicando lo que se conoce como **lógica formal**,

donde las operaciones se mantienen aun cuando el despliegue lógico de las mismas contradiga a la realidad. En este nivel del pensamiento lógico la forma está por encima del contenido real; llegamos así a la **etapa de operaciones formales** y en ese momento se cuenta con once años aproximadamente.

La etapa de operaciones formales permite comprender la realidad en términos de **hipótesis**, de explicaciones que no sabemos si serán correctas pero pueden proponerse y pensar qué ocurriría en función de ellas. En definitiva, se asienta el **pensamiento hipotético-deductivo**, en el cual se establecen explicaciones o predicciones tentativas y se llevan a cabo los pasos necesarios para comprobar su idoneidad. Como en el silogismo anterior, el uso estable de premisas si... entonces... permite partir de un hecho posible o hipotético (e incluso irreal) y concluir que ocurriría. De ese modo se supera la solución de problemas por ensayo y error para detenerse en crear hipótesis y en deducir resultados concretos que ocurrirían de confirmarse esas hipótesis.

Un ejemplo proporcionado por el propio Piaget (Piaget e Inhelder, 1958; citado en Kathleen Berger, 2007) sobre un problema de equilibrar balanzas con pesos nos permite ilustrar este momento en el contexto educativo. En este caso el objetivo consiste en equilibrar una balanza colocando un peso diferente en cada lado, pero para resolverlo deben tener la capacidad de pensar en otra variable que no sea el propio peso porque, al ser distintos, la balanza se inclinará hacia el lado más pesado. Para ello se requiere considerar otra variable: el lugar donde poner el peso dentro de un brazo. Se les puede mostrar que si se coloca uno de los pesos en un lugar que no sea el extremo, sino más centrado dentro de ese brazo, se observa que la influencia de ese peso es menor. Por tanto, se deduce que la balanza puede equilibrarse si en ese lugar cercano al centro de la balanza se coloca el peso mayor y en el extremo del otro brazo el peso menor.

2.3.3. ¿Cómo se produce la transición entre etapas?

Piaget consideraba que continuamente buscamos un equilibrio entre la información que nos está proporcionando el ambiente y los esquemas o conceptos que poseemos. Este equilibrio se obtendría mediante dos procesos que denominó asimilación y acomodación. La **asimilación** se produciría cuando comprendemos información nueva desde nuestros esquemas previos sin necesidad de alterar éstos. Este proceso supone en muchos casos que la información nueva sea alterada bajo el prisma de esas concepciones previas. En cambio, cuando actúa el proceso de **acomodación** la comprensión y aprendizaje de información nueva requiere la modificación de los esquemas previos.

Pensemos, por ejemplo, en cómo debe alterarse el concepto de mamífero cuando se escucha por primera vez que un murciélago o un delfín lo son tanto como un oso o un león. El esquema inicial podría considerar que los animales terrestres y que no vuelan son más representativos de esa categoría, pero el hecho de que haya mamíferos que rompen ese esquema exige su modificación, es decir, la acomodación. Si nos acercamos a información de tipo social, un chico

que tenga un esquema desfasado en el cual el fútbol es “sólo para hombres”, pensaría que una chica juega bien porque es una “machorra”, y de esta forma ha asimilado la información nueva sin cambiar su esquema. Por tanto, mientras en este último caso la información es ajustada o incluso distorsionada para conciliarla con los esquemas ya presentes, en el ejemplo de la categoría de mamíferos son los esquemas el objeto de los ajustes para dar acomodo a la información nueva.

En el caso de la transición entre etapas, la información que se recibe produciría desequilibrios de forma continua y ello obligaría a cambiar esquemas más globales para comprender mejor la realidad. Estaríamos, por tanto, ante procesos de acomodación que modifican esquemas generales, aplicados a diferentes situaciones, como, por ejemplo, el principio de conservación en el paso a operaciones concretas.

2.3.4. El contexto educativo y la promoción de las operaciones formales

Si nos fijamos en las asignaturas y temáticas específicas que se imparten cuando el alumnado está en una edad fronteriza con la etapa del pensamiento formal, podemos observar que en ese momento se introducen contenidos que requieren esa forma de pensamiento desde lo hipotético e incluso desde lo no tangible o ambiguo. Pongamos el caso de la enseñanza de las ecuaciones. A los ocho años, inmersos en el periodo de operaciones concretas, el alcance en razonamiento matemático permite manejar símbolos como los números para llevar a cabo operaciones de diversa índole, pero siempre que esos números representan algo concreto. El número 8 representa ocho elementos cualquiera de la realidad (personas, ciudades, mesas...) y en ese marco se maneja el pensamiento de operaciones concretas. Sin embargo, las ecuaciones implican más símbolos, la conocida “X”, que no tiene un valor concreto sino diversas posibilidades o valores hipotéticos que hay que desentrañar. Éste es el pensamiento formal, aquel capaz de razonar en esta indefinición, donde diversos valores son posibles y nada es concreto hasta que se resuelve. La enseñanza de las ecuaciones, o contenidos como la física o la química, suelen introducirse en torno a los once años y son una evidencia, entre las muchas que podríamos mencionar, de la influencia de Piaget durante décadas en nuestro sistema educativo.

Continuando con las posibilidades del pensamiento formal, en esta etapa pueden comprenderse usos metafóricos complejos como aquellos inmersos en la poesía o en expresiones claves como “la Guerra Fría”, y todo ello gracias a que los términos pueden tener más de un uso. Ahora su capacidad intelectual les permite interpretar más allá de la idea concreta y tangible, y de este modo alcanzar otros posibles significados por semejanzas sutiles.

Como se apuntó al comienzo del capítulo, una pregunta fundamental reside en si este nivel de pensamiento es alcanzado por cualquier persona y en el mismo momento. Piaget insistía en que sería la experiencia en un domino (por el interés mostrado o las exigencias del medio) lo que determinaría este avan-

ce intelectual, de manera que, quizá, podría no ser alcanzado en ciertas áreas. Esto último puede ocurrir especialmente en aquellos ámbitos más alejados del contenido habitual del contexto escolar. Por ejemplo, dominios como los sentimientos o el razonamiento moral requieren, como cualquier otro, el desarrollo de un pensamiento formal para desempeñarse de una manera que repercuta en un beneficio personal y colectivo al mismo tiempo. En este sentido, los trabajos de Lawrence Kohlberg (1963) pusieron de manifiesto la existencia de estadios en nuestro razonamiento moral en gran medida análogos a los que estamos describiendo para el desarrollo intelectual desde la propuesta de Piaget.

Si cada uno de los periodos se alcanza por la acumulación de experiencias que no pueden ser comprendidas desde el nivel anterior, un cometido esencial de la enseñanza será dotar de las experiencias que permitan el salto al siguiente periodo. En el caso del pensamiento formal, promover el **razonamiento basado en hipótesis** y **deducir** deben ser las piedras angulares de la práctica educativa. Estas hipótesis pueden ir desde incitar al razonamiento lógico a partir de situaciones no reales (por ejemplo, cómo sería la vida si no existiera el dinero) hasta el uso extenso del debate para conocer la opinión de otros y aprender de este modo que su punto de vista es sólo una posibilidad entre otras (Anita Woolfolk, 2010). En el cuadro "idea" se encuentran más indicaciones basadas en las sugerencias de Anita Woolfolk (2010).

Idea



A continuación se muestran diferentes actividades que pueden realizarse para promover el pensamiento formal basadas en las propuestas por Anita Woolfolk (2010)

- Escuchar individualmente cómo resuelven problemas y argumentan opiniones para conocer en qué medida emplean hipótesis.
- Ejemplificar el modo de razonar mediante hipótesis (pensar en voz alta).
- Dar continuamente la oportunidad de explorar consecuencias a partir de hipótesis.
- Introducir debates e intercambio de roles para hablar desde puntos de vista contrarios al suyo.
- Enseñar conceptos y no sólo hechos o ejemplos.
- Utilizar letras de canciones que reflejen experiencias personales y compararlas con sus experiencias; hacer lo mismo con la poesía, la novela o el teatro.
- Utilizar gráficas para relacionar variables.

El desarrollo de principios básicos de enseñanza que permitan el avance intelectual a lo largo de las etapas postuladas, o el incremento de conocimientos

en particular, debe mucho a figuras como Jerome Bruner y Lev S. Vygotsky. Una idea común que transmitieron estos autores fue que el profesorado debe servir de **andamiaje** donde se apoya el alumnado para comprender el contenido y, gradualmente, resolver los problemas por sí solos. Esta guía proporcionada por quien enseña fue denominada por Vygotsky **aprendizaje asistido**, y requeriría en primer lugar conocer con precisión el nivel inicial de quien aprende para adaptar el contenido al siguiente paso y comenzar en éste la introducción de los elementos de ayuda (andamios). Entre esos elementos de ayuda estarían, sin duda, la ejemplificación para que aprendan por imitación y la resolución de partes del problema, para más tarde retirar estas ayudas de forma gradual mientras se informa de cómo lo están haciendo en cada paso. El aprendizaje asistido se deriva de uno de los conceptos más conocidos de Vygotsky y de la propia psicología de la educación en general: **la zona de desarrollo próximo** (Vygotsky, 1978). Con este término Vygotsky definía el nivel de conocimiento que puede alcanzarse con una ayuda adecuada dado el conocimiento del que se parte (donde resuelve de forma independiente). Esta idea es clave en el ámbito de la educación porque sólo mientras nos encontremos dentro de ése área estaremos enseñando, de lo contrario estaremos transmitiendo algo lejano a lo que pueden entender (y aprender) o repitiendo lo mismo y mermando su interés.

En definitiva, llegados a la etapa del pensamiento formal, todo puede ponerse en términos de hipótesis y, con ello, todo puede ser cuestionable. ¿Se puede vivir de una forma diferente a como impone la sociedad? ¿Mis padres podrían ser de otra manera? ¿Mi centro escolar podría ser diferente? ¿Y quién soy yo dentro de todo esto? ¿Quién quiero ser? El pensamiento adolescente es un horizonte de hipótesis y posibilidades que también se conduce, cómo no, al ámbito del desarrollo social y emocional. Como veremos en el siguiente tema, todo este alcance del pensamiento llevado a tal ámbito girará en torno a una tarea: la búsqueda de la identidad personal.

3. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

3.1. Introducción

Durante la adolescencia cobra especial fuerza la necesidad de responder a la pregunta “¿quién soy yo?”. En ese momento su capacidad intelectual les permite hipotetizar cuál sería su “yo real” entre diferentes posibilidades que perciben, y su entorno desea observar esa definición para comprobar si dirigen sus pasos hacia lo que se espera de ellos. La importancia de esta lucha por encontrar una definición personal fue señalada en primera instancia por Erik Erikson (1968) al denominar la adolescencia como el periodo de la búsqueda de identidad. Esta búsqueda se convierte en el eje de su desarrollo socioemocional y en él tendrán una indudable trascendencia sus nuevas formas de relacionarse con los demás (fundamentalmente progenitores e iguales) y la sexualidad.

3.2. Objetivos

- Objetivo 1: Saber que la adolescencia es conocida como el periodo de la búsqueda de identidad y que, como tal, este periodo gira en torno al desarrollo del autoconcepto.
- Objetivo 2: Apreiciar los grandes y numerosos cambios que deben afrontarse en la adolescencia a nivel físico, psicológico y social, y cómo esta circunstancia dificulta el desarrollo de una identidad personal.
- Objetivo 3: Conocer la relación entre el autoconcepto y la autoestima y cómo la investigación sobre ésta sugiere que su mejora es la consecuencia de nuestro desempeño en las áreas que nos importan.
- Objetivo 4: Comprender la gran influencia que el autoconcepto tiene sobre la motivación y las decisiones que afectan al futuro.
- Objetivo 5: Definir los diferentes niveles que puede adoptar el curso de la búsqueda de una identidad personal.
- Objetivo 6: Conocer cómo se configuran las relaciones del adolescente con sus progenitores y sus iguales y la importancia de la sexualidad en este momento de su desarrollo.

3.3. Contenidos

3.3.1. Adaptación a los cambios en la adolescencia

Es innegable que durante la adolescencia se producen grandes cambios, en primer lugar, los evidentes en cuanto al físico, pero de igual magnitud deben

considerarse aquellos que se producen en el entorno social y en sus motivaciones (Kathleen Berger, 2007). Todos estos cambios son difíciles de asumir porque van ligados a una gran incertidumbre. Sus **cambios físicos** son graduales y no saben cómo van a cristalizar, irrumpe con gran fuerza la **madurez sexual** y el deseo de gustar condiciona buena parte de su comportamiento; a su vez, los medios de comunicación y el entorno envían continuos mensajes sobre la necesidad de ser atractivo. Por otra parte, muchos/as adolescentes deben **cambiar de centro escolar**, lo que supone adaptarse a otros compañeros/as, otros profesores/as y diferentes normas. De ahora en adelante el trato con el profesorado será menos individualizado y el grupo de compañeros/as se convierte en un elemento clave. De hecho, en este momento aparece una mayor necesidad de intimidad y será fundamental que en sus compañeros/as encuentren la validación de sus opiniones, deseos y sentimientos para que su comportamiento en general sea más autónomo y el desarrollo de su identidad tome un curso saludable.

3.3.2. Desarrollo del autoconcepto

3.3.2.1. Ámbitos del autoconcepto y el yo ideal

La respuesta a la pregunta “¿quién soy yo?” nos obliga a desarrollar un **autoconcepto**, entendiéndolo éste como la descripción que cada persona haría de sí misma en diferentes dominios a los que concede importancia. Por ejemplo, alguien puede considerarse tímido en el dominio de lo interpersonal y competente en el deporte. La concreción de un autoconcepto puede entrañar dificultad para muchas personas, pero en el caso de la adolescencia la tarea se torna aún más complicada debido a los grandes cambios que experimentan en todos los ámbitos de su vida.

En la adolescencia el autoconcepto se construye considerando aquellos ámbitos que valora nuestro entorno, en un primer momento la influencia proviene fundamentalmente de la familia pero progresivamente va tomando gran valor el grupo de iguales. Cuando alcanzamos la edad adulta hemos realizado una criba importante sobre qué aspectos vamos a tener en cuenta en esa definición, y muchas personas han desechado incluir referencias a su destreza en actividades deportivas o se han decantado por un campo de conocimiento de modo que nos les importa su ignorancia en otros. Sin embargo, durante la adolescencia no se pueden hacer filtros con esa facilidad.

Los cambios tan importantes y el número de ámbitos que deben tener en cuenta generan un escenario muy complejo en el cual encontrar un “yo” estable se convierte en una tarea larga y que, en la mayoría de los casos, cursa por diferentes momentos. Inmersos en ese camino es habitual sentir que tienen un yo múltiple, con diferentes formas de percibirse y comportarse, incluso contradictorias, dependiendo de las personas que estén presentes. Así pues, pueden percibirse tímidos/as en unos contextos y extrovertidos/as en otros, o creerse competentes cuando el entorno no es tan punitivo o muestra un menor

nivel. Todo ello complica enormemente el objetivo de encontrar una identidad que integre de forma coherente los aspectos relevantes, pero además ese yo que va configurándose se compara continuamente con una imagen idealizada que emerge unida a las posibilidades del pensamiento formal (Kathleen Berger, 2007). En ciertos casos, este **yo ideal** puede ser muy estimulante, pero también puede sumir en continuas frustraciones si su contenido es primordialmente un conjunto de fantasías inalcanzables.

3.3.2.2. Autoconcepto y autoestima

Las emociones que sentimos son índices de “cómo va” todo aquello que nos importa, así pues, lo que sentimos en cada momento está muy ligado a los aspectos seleccionados para formar parte del autoconcepto. Esta relación entre el autoconcepto y nuestro estado emocional revierte finalmente en lo que denominamos **autoestima**. La diferencia entre el autoconcepto y la autoestima estribaría en que ésta se refiere a la evaluación afectiva que hacemos de las características incluidas en nuestro autoconcepto (Woolfolk, 2010). En consecuencia, la autoestima será alta si nos percibimos de manera positiva en aquellos aspectos que hemos considerado más importantes para definir nuestro autoconcepto.

La mejora de la autoestima se ha convertido en un objetivo muy recurrente debido a la creencia de que una baja autoestima es la causa de muchos problemas. Sin embargo, las investigaciones al respecto ponen de manifiesto que una baja autoestima **es más la consecuencia, que la causa, de otros problemas** (John Reeve, 2010). Más concretamente, la autoestima depende fundamentalmente de cómo nos desempeñamos en los ámbitos que nos importan, por tanto su mejora se produce de forma indirecta y no debemos abordarla buscando en ella la fuente del bienestar y la motivación. Aumentar la percepción de competencia en cuestiones relevantes para la persona y aprender el valor del esfuerzo, la necesidad de equivocarse y el carácter gradual de toda mejora, harán seguramente mucho más por la autoestima que un abordaje directo de la misma. Por tanto, lo deseable sería que en el entorno haya personas que valoren su desempeño y validen su punto de vista; es decir, escuchar y tener en cuenta sus deseos, opiniones, propuestas....

3.3.2.3. Autoconcepto y motivación

El autoconcepto tiene importantes funciones motivadoras en dos sentidos, por una parte, porque tendemos a comportarnos de manera consistente con lo establecido en nuestro autoconcepto y, por otro lado, porque intentaremos reducir la distancia entre el yo ideal y el yo actual que percibimos (John Reeve, 2010).

La explicación de estos efectos motivacionales nos remite al fenómeno conocido como **disonancia cognitiva** (Leon Festinger, 1957). Según esta teoría todos perseguimos que nuestros pensamientos sean coherentes entre sí y con

nuestra conducta. Imaginemos el caso de una persona que se considera ecologista y a la que un amigo le menciona que el desodorante que utiliza contiene un componente que daña la capa de ozono, o que su coche es de los que más contamina. Tras recibir estas informaciones es muy posible que cambie de desodorante pero quizá no cambie de coche porque le resulta demasiado caro. La disonancia entre lo que piensa y lo que hace (y le ven hacer) ha motivado su conducta de cambiar de desodorante (de ese modo restaura la consonancia) pero en el caso del coche, aunque aparentemente parece no resolver la disonancia, esta teoría predice que la persona está motivada para llevar a cabo ciertos cambios en su manera de pensar y así eliminar el malestar que produce el estado de disonancia.

En efecto, otras formas de restablecer la consonancia, y a las que recurrimos con frecuencia, son desacreditar la información contradictoria y realizar algunos reajustes en nuestra forma de pensar. Así, podríamos pensar que es admisible que conduzcamos ese coche dado nuestro bajo presupuesto (y con más razón aún si cumplimos con otras conductas como el reciclaje), que no cogemos tanto el coche como otras personas, o que no es posible ser un ecologista extremo. Con cualquiera de estas alternativas se resolvería la disonancia, por tanto, los cambios que restauran la consonancia se producen muy a menudo en nuestra forma de pensar.

Estas dinámicas producidas por el fenómeno de la disonancia cognitiva acontecen de la misma manera a partir del autoconcepto. En este caso la disonancia motiva hacia la búsqueda de un **yo consistente** (Reeve, 2010) y para lograrlo se prioriza aquella información que confirme el autoconcepto y se ignora el resto. Las consecuencias más importantes de todo esto son una búsqueda constante de confirmación y una alta resistencia a la información contradictoria, incluso para el caso de características negativas. Por ejemplo, un joven que se perciba poco apto para las matemáticas y que, sin embargo, acaba de obtener una buena nota en un examen de esa materia posiblemente pensará que había algo en el contenido de ese examen que lo hacía más fácil para él, desacreditando de este modo un hecho (el buen resultado) que contradice su autoconcepto sobre las matemáticas. Además, preservar ciertas características de su autoconcepto (positivas o que reporten beneficios) llevará a elegir relacionarse con quienes les traten de un modo consistente con esa forma de verse. Estos efectos deben ponernos en guardia porque las ideas que van desarrollando acerca de su propia competencia influirán de forma ineludible en sus expectativas y en las decisiones que tomen sobre su futuro.

3.3.3. Niveles de identidad

Un componente fundamental del autoconcepto en la adolescencia es cómo se posicionan con respecto a las expectativas y los valores de sus padres/madres y de la sociedad en general. El estudio de la relación entre lo esperado por el entorno y el desarrollo de la identidad debe mucho a los trabajos de James Marcia.

A partir de sus investigaciones se ha podido clasificar la postura adoptada por los jóvenes en cinco niveles (Marcia, 1966, 1980). El fin último sería el nivel de **logro de identidad**, en el cual el adolescente ha seleccionado algunos objetivos y valores de sus padres o el entorno, y ha descartado otros, pero todo dentro de un proceso de exploración de alternativas que culmina en un compromiso firme con una serie de propósitos. Por supuesto, pocos logran este nivel durante el bachillerato o la formación profesional y existen muchos adultos que tampoco lo han alcanzado, lo que da una idea de la dificultad de este cometido.

Algunos jóvenes aceptan sin excesiva reflexión los valores y objetivos de sus padres/madres y no elaboran una identidad personal. Este nivel se denomina **identidad prematura** y en ella no se ha contemplado la posibilidad de que existan otros ámbitos de mayor atractivo para esa persona o de que se posea talento para otros desempeños. En el extremo opuesto estarían los que adoptan una **identidad negativa** al oponerse totalmente a lo que se espera de ellos. Las razones para tal postura pueden ir desde las excesivas exigencias recibidas, percibiendo lo que se espera de ellos como algo inalcanzable, hasta la falta de atractivo de lo que se les propone.

Un grupo importante de adolescentes presenta **difusión de la identidad**, que consiste en una falta absoluta de definición (o compromiso) sobre qué quieren ser o qué quieren conseguir. Ello se traduce en muestras de apatía y un comportamiento caótico donde no se observa que asuman responsabilidades ni que orienten su vida hacia logros a medio y largo plazo. Un último nivel encontrado en los trabajos de Marcia es la **demora o moratoria** para lograr la identidad, un nivel promovido incluso en algunas sociedades en las cuales se posterga el ingreso en la formación para ciertas profesiones hasta haber tenido un mayor cúmulo de experiencias que permita una decisión más sopesada.

3.3.4. Las relaciones con los demás

Hasta este momento evolutivo, madres y padres suelen considerarse los referentes principales, pero en la adolescencia comienza una progresiva separación para sorpresa de muchos progenitores. A menudo se acompaña de la existencia de una mayor conflictividad, sobre todo en los primeros años adolescentes, pero estas situaciones suelen estar relacionadas con las rutinas cotidianas (horarios de vuelta a casa, tiempo de estudio...), por lo que, en la mayoría de los casos, no puede hablarse de "rebeldía adolescente", un concepto que parece más bien un mito o producto cultural que una realidad.

En cualquier caso, a pesar de ese deseo de autonomía e independencia que muestran los adolescentes con sus progenitores, éstos siguen ejerciendo sobre ellos un papel muy importante como apoyo y guía. En ese sentido, destacamos cuatro elementos clave para que padres/madres consigan el establecimiento de relaciones satisfactorias con los adolescentes: (a) Potenciar la comunicación, (b) apoyo sincero y estable, (c) mantenimiento de vínculos afectivos y (d) el establecimiento de ciertos límites y control.

Al mismo tiempo que la influencia de padres/madres va disminuyendo en la vida adolescente, se incrementa la del grupo de iguales. Comienzan a forjar amistades más cercanas e íntimas y a mostrar mayor preocupación por cómo los ven los iguales en comparación a cómo les ven los adultos. La influencia del grupo de iguales se traduce en no pocas ocasiones en presión grupal, positiva o negativa, mayor en los primeros años de la adolescencia y en períodos en los que el adolescente vive con incertidumbre. Estas relaciones con el grupo de iguales también juegan un papel clave en la formación de la identidad, permitiendo al adolescente experimentar con diferentes “yo” posibles.

3.3.5. Sexualidad y relaciones afectivas

La madurez sexual y el ámbito en general de la sexualidad constituye uno de los cambios más profundos en su identidad. La actividad sexual —besos accidentales, caricias y besos, manoseo, besuqueo, contacto genital...— llena un número de necesidades importantes de los adolescentes, una de las cuales sólo es el placer físico. Pero el impulso sexual humano no es un imperativo biológico. Los objetos del impulso sexual, la forma y frecuencia con que se manifiesta, están completamente bajo control social y personal, bajo los designios de la voluntad.

A pesar de que indudablemente la sexualidad en la actualidad se aborda con mucha más naturalidad que años atrás, todavía son pocas las familias que hablan abiertamente con sus hijo/as sobre ello y sigue siendo muy insuficiente, e incluso deficiente, la incorporación de la educación afectivo-sexual en la educación formal. Aún hemos de decir que lo que caracteriza a la adolescencia en relación con la sexualidad es un estado de “ignorancia pluralista”, donde las fuentes de información principales, según la Encuesta Nacional sobre Sexualidad y Anticoncepción, entre los jóvenes españoles de 16 a 25 años (2019), son internet (señalada por el 47,8%) y los amigos/as (45,5%), y en segundo plano sus profesores/as (28%), madres (23,1%) y padres (12,4%). Es decir, dista de ser la situación deseable, en la que la educación sexual estuviese liderada principalmente por la familia y la escuela.

4. ALGUNOS PROBLEMAS QUE AFECTAN AL DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA

4.1. Introducción

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que habitualmente transcurre sin grandes sobresaltos y en armonía para la persona. A diferencia de la visión extendida en nuestra sociedad de que se trata de una etapa evolutiva convulsa e insoportable, la mayoría de las investigaciones nos dicen que generalmente los y las adolescentes son respetuosos/as, cariñosos/as, trabajadores/as y comprometidos/as con su realidad. Los cambios en las relaciones con los iguales y con la propia familia, la nueva vivencia de la sexualidad, la configuración del auto-concepto, los cambios hormonales, los procesos madurativos del sistema nervioso, el pensamiento hipotético-deductivo, la moralidad y el descubrimiento de lo posible frente a lo establecido... constituyen indudablemente cambios muy importantes que dan entidad propia a esta apasionante etapa evolutiva.

Aunque si bien es cierto que la mayoría de adolescentes viven estos cambios con naturalidad y configuran su personalidad de manera armónica, en algunos casos los procesos de desarrollo en la adolescencia se ven comprometidos por la aparición de ciertos problemas. En este tema nos vamos a ocupar de tres de estos condicionantes que pueden afectar al desarrollo adecuado de los/as adolescentes. No son los únicos, pero sí quizás los problemas más frecuentes a los que se enfrentan y que tienen una repercusión significativa en sus procesos de aprendizaje. Hablaremos de los **embarazos no deseados**, las **infecciones de transmisión sexual** (ITS) y los **trastornos de la alimentación**. Nos detendremos especialmente en estos últimos, en los trastornos de la alimentación, dada su alta prevalencia y la importancia que tiene su detección precoz en el entorno escolar.

4.2. Objetivos

- Objetivo 1. Conocer algunos de los problemas más importantes que suelen afectar al desarrollo del adolescente y por tanto a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivo 2. Aprender a identificar algunas de las primeras señales de que un/a adolescente puede estar desarrollando un trastorno de la alimentación.
- Objetivo 3. Conocer algunas pautas para realizar prevención de los trastornos de alimentación desde las aulas.

4.3. Contenidos

4.3.1. Embarazos no deseados

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2019 hubo en España un total de 359.770 partos, de los cuales 4.013 fueron en chicas menores de 18 años, es decir, en adolescentes. Un porcentaje muy importante de estos embarazos en adolescentes se producen **sin que la chica lo busque ni lo desee**. Según el Ministerio de Sanidad, en 2018 la tasa de Interrupciones Voluntarias de Embarazos (IVE) en España se situó en torno al 9 por 1000 en las mujeres de menos de 19 años.

La presencia de un embarazo en una chica adolescente condiciona extraordinariamente su desarrollo y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de la interferencia que puede producir sobre el desarrollo físico de la mujer, sobre todo si el embarazo se produce antes de los 16 años cuando su cuerpo todavía no está aún suficientemente maduro, las consecuencias psicológicas pueden ser muy notables. Cuanto más joven sea la chica, más probable es que su embarazo no haya sido deseado o incluso que haya sido coercitivo o forzado, es menos probable que se cuide a sí misma y que pueda cuidar de su bebé y también es más probable que lleve una vida posterior con peores condiciones.

Aunque no hay que confundir correlaciones con causas, los embarazos en la adolescencia se han asociado con una serie de **factores de riesgo**. Así, aunque pueden ocurrir en chicas de cualquier situación socioeconómica, se dan más entre las de bajo nivel socioeconómico. Se asocian igualmente a chicas que muestran alta desobediencia a normas familiares y sociales, con carencias importantes en conocimientos sobre sexualidad e información sexual en general, que les llevan a mantener actitudes negativas hacia la sexualidad. Otros factores de riesgo incluyen bajo nivel de estudios, baja autoestima, consumo excesivo de alcohol y/o de drogas desinhibidoras.

4.3.2. Infecciones de transmisión sexual (ITS)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los adolescentes que son sexualmente activos tienen tasas más altas de **gonorrea, herpes genital, sífilis y clamidias** (las ITS más frecuentes), que las personas en otras etapas de su vida (OMS, 2005). Esto puede deberse fundamentalmente a dos motivos (Kathleen Berger, 2007): (1) en las mujeres adultas el cuerpo ya desarrollado opone una mayor resistencia biológica a estas infecciones que el cuerpo de una chica en la pubertad, lo que incrementa la probabilidad de que la adolescente contraiga una ITS si su pareja la tiene; (2) el mayor número de parejas sexuales que suelen tener las adolescentes, antes de alcanzar relaciones estables, que igualmente aumenta la probabilidad de infectarse.

En España en los últimos años la prevalencia de ITS se ha incrementado en general para todas las franjas de edad, pero particularmente entre los adolescen-

tes y jóvenes. Así, se estima que 3 de cada 4 nuevos casos ocurren en personas entre 15 y 24 años de edad. Entre otras, dos son las razones que se señalan para explicar este dato: (1) en primer lugar, el **incremento de la actividad sexual** de nuestros adolescentes y jóvenes y (2) el mayor uso de **anticonceptivos hormonales**, bien sea orales o de otro tipo (implantes, parches, anillo...) que previenen el embarazo pero no protegen frente a las ETS, frente al mayor uso anteriormente del preservativo que sí protegía también de estas enfermedades.

La **falta de información sexual** y en concreto sobre las ITS constituye uno de los factores que se señalan para explicar la alta prevalencia de estas enfermedades entre los adolescentes. De hecho, ellos mismos reconocen esta carencia; en un sondeo de opinión realizado por el Instituto de la Juventud en 2010, la necesidad de información sobre ITS fue el aspecto sobre el que reconocían que más les gustaría conocer. Esta falta de información lleva a muchos adolescentes a sostener la idea de que las ITS se curan con facilidad, cuando en realidad algunas de ellas son enfermedades muy delicadas.

A esto también contribuye otra característica del pensamiento adolescente, lo que conocemos como el "**mito de la invulnerabilidad**" o creencia de que las cosas negativas sólo le pasan a otros pero no a uno mismo. Esta falsa creencia de invulnerabilidad disminuye la motivación para adoptar medidas preventivas, que en la mayor parte de las ocasiones implicaría el uso del preservativo para las relaciones sexuales coitales. El desarrollo aún insuficiente de las **habilidades de autocontrol**, muy vinculadas a la maduración del lóbulo prefrontal, añade otro factor de riesgo para las ITS en la adolescencia; autocontrolarse implica saber renunciar a una recompensa pequeña, pero inmediata, por una grande y demorada en el tiempo. Cuando un adolescente se encuentra en una situación de interacción sexual, la recompensa de consumir la relación es inmediata, pero mucho menor en importancia que un embarazo no deseado o que las consecuencias potenciales de una eventual ITS. Si las capacidades de autocontrol no son muy altas, será muy difícil renunciar a la posibilidad de una relación sexual de riesgo inmediata, por evitar las graves consecuencias negativas de una eventual ITS, pero que sucederán muy demoradas en el tiempo.

4.3.3. Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia

La **anorexia** es un trastorno mental marcado por una pérdida considerable de peso, que se sitúa al menos el 15% por debajo de lo esperable por edad, sexo y altura, aunque en muchos casos es superior. De forma característica, la persona pierde peso por ayunos o reducción de la comida, aunque también casi el 50% de las personas anoréxicas usan el vómito autoinducido, el abuso de laxantes y/o diuréticos y el ejercicio extenuante. La anorexia constituye un estado de inanición voluntaria que puede incluso llevar a la muerte. Los/as afectados/as presentan además de pérdida de peso extremo, un deseo constante por adelgazar, aún a pesar de su estado esquelético. Aunque existen casos entre varones y mujeres de distintas características, la afectada típica es una mujer adolescente

o adulta joven, de familia y situación estable y de nivel educativo medio-alto. La edad de riesgo se sitúa entre los 12 y los 25 años, especialmente entre los 14 y los 18.

El 95% del total de casos son mujeres y su prevalencia ronda entre el 1% y el 2% de las chicas de edades comprendidas entre 15 y 24 años. Aproximadamente 2/3 se recuperan o mejoran, y el resto permanecen enfermas crónicamente o incluso mueren (entre el 8 y el 18% de las afectadas).

Sabías que...



La anorexia es uno de los trastornos mentales con una tasa mayor de mortalidad.

Es un trastorno mental antiguo, descrito en algunas mujeres de otras épocas. Por ejemplo, uno de los casos más citados es el de Santa Catalina de Siena (también otras Santas), si bien la inanición en estos casos se debía a motivos religiosos y no a los motivos que llevan hoy a la anorexia. En la actualidad, se trata de un trastorno que aparece en las sociedades donde hay una **fuerte presión social en favor de la delgadez**.

Los aspectos más relevantes de este trastorno son dos: sus afectadas presentan un **miedo intenso a engordar**, aun estando en los huesos, y manifiestan **distorsión de la imagen corporal** -se ven mucho más gordas de lo que realmente están-. Las mujeres que sufren anorexia habitualmente están obsesionadas con la comida y la cocina y odian los alimentos. Se comportan de forma irritable, muestran grandes cambios emocionales y pierden el interés sexual. También experimentan amenorrea, esto es, la menstruación cesa. Parecen estar más motivadas a dejar de comer para estar delgadas que por ausencia de hambre. Sobreestiman su tamaño corporal y muchas insisten en que están gordas aun estando "en los huesos". Otras características que se observan en las afectadas, además de la negativa a comer, son aparición de vello por distintas partes del cuerpo, intolerancia al frío, baja presión sanguínea, arritmias y también vómitos. A nivel comportamental la principal característica es la negación del hambre, también la disminución de la ingesta de líquidos así como el miedo que experimentan a ganar peso. Es frecuente que muestren hiperactividad.

La **bulimia** es un trastorno parecido, a menudo asociado a la anorexia, caracterizado por atiborrarse de gran cantidad de comida, seguida de la provocación de vómitos o el uso de laxantes para vaciar el estómago. Comparte con la anorexia la obsesión por la delgadez. El sexo también es importante: el 90% de las personas que padecen bulimia son mujeres. La edad media se sitúa entre los 20 y los 24 años. Frecuentemente las personas que padecen este trastorno se sienten deprimidas y culpables por lo que han hecho al comer tanto. El constante

comer y purgarse puede llevar a un desajuste químico que origine fallos cardíacos. Típicamente, el peso de una persona bulímica se mantiene normal.

Se han propuesto muchas explicaciones para la anorexia y la bulimia y actualmente toman fuerza aquellas referentes a la **crisis de la adolescencia** y los **modelos sociales de belleza y éxito**. Según diferentes autores, el comienzo de estos trastornos se da cuando se produce un **desacuerdo con nuestra imagen corporal**, es decir, cuando no nos gusta nuestro cuerpo, cuando la **imagen corporal deseada** no coincide con la **imagen corporal percibida**.

Sobre la **imagen corporal deseada** influye notablemente la cultura. En nuestra sociedad occidental actual, la imagen corporal valorada y por tanto, la deseada por muchos, es la de la **delgadez**, a diferencia de lo ocurrido en otras épocas de nuestra historia y en otras culturas. De hecho, estos trastornos son poco frecuentes en la población negra de África, en Latinoamérica y el resto de países en desarrollo; pero en cambio sí se da en esta población cuando emigran a países occidentales o en aquellos sectores de su población con gran influencia occidental.

Además de las causas socioculturales influyen otros aspectos en el surgimiento de los trastornos alimenticios. Entre esos **otros factores de riesgo** se citan: inestabilidad emocional, baja autoestima, algunos factores biológicos específicos de las mujeres, contexto educativo y familiar, acontecimientos estresantes -desengaños amorosos, conflictos familiares...-, "mito de superwoman" -afán perfeccionista y necesidad de aprobación social-, estilo de afrontamiento deficiente... Es de destacar también la existencia de factores biológicos relacionados con la inanición, que hacen a las mujeres más vulnerables, que se sumarían a la mayor presión social de la delgadez sobre ellas, es decir, sobre las más vulnerables, lo que ayudaría a explicar por qué se da en mucha mayor proporción en chicas que en chicos. **En cualquier caso, sin presión social por la delgadez, todos estos factores no son suficientes para generar la anorexia.**

4.3.3.1. ¿Por qué suelen iniciarse estos trastornos en la pubertad y la adolescencia?

En esta etapa, se viven **cambios corporales muy rápidos**. Sobre los 9-11 años las chicas comienzan a crecer deprisa, aumentando de peso, desarrollan los pechos y se les ensanchan las caderas. Éstos y otros cambios pueden ser difíciles de entender y aceptar, ya no tienen cuerpo de niñas sino formas de mujer, que quizás, no esperaban o deseaban aún. También aparecen **nuevos intereses y deseos**. Se está construyendo la identidad: diferenciarnos de los demás, saber quiénes somos, qué queremos hacer... Además, no existen todavía criterios propios fuertemente definidos y se buscan en los demás.

En este proceso, "bombardean" las **normas sociales y culturales** sobre las mujeres, afirmando la necesidad de ser atractivas y guapas para gustar a los demás, como si éste fuera el principal objetivo de su vida. También se transmite

que las mujeres deben cuidar siempre de quienes les rodean, estar atentas a las necesidades y deseos de los demás sin preguntarse demasiado por los suyos.

En esta etapa surgen muchos **conflictos**, sobre todo respecto a la identidad como mujeres. Puede parecerles que ser mujer es muy difícil y no es extraño que comiencen a sentir el cuerpo como algo ajeno a ellas, que prefieran no tener pechos ni menstruación, pasar desapercibidas a la mirada y atención de los demás.

4.3.3.2. ¿Qué recomendaciones podríamos dar a las adolescentes para ayudarles a no caer atrapadas en estos trastornos?

- En primer lugar, desarrollar un **sentido crítico hacia la presión a la delgadez** propuesta por la moda.
- En segundo lugar, **abandonar las dietas de adelgazamiento** y alimentarse según sus necesidades y no de acuerdo a un peso ideal esperado, atendiendo a las necesidades naturales de hambre y saciedad, comiendo alimentos en cantidad y variedad adecuada, sin excluir los de alto valor calórico que también son necesarios.
- En tercer lugar, **no valorarse principalmente por el aspecto físico**. Sabemos que generalmente somos queridos/as y valorados/as por otros rasgos y características personales (nuestra forma de ser, nuestra alegría, ser buenos/as amigos/as...)
- **Reflexionar sobre su vida, deseos,...** sin estar tan pendientes de lo que esperan los demás de ellas. Así podrán descubrir las dificultades y las limitaciones externas e internas que les impiden avanzar y qué necesitan para sentirse bien, sin estar pendientes de lo que esperan los demás de ellas.
- **Compartir con otros sus sentimientos, preocupaciones...** les ayudará a fortalecerse y encontrar alternativas.
- **Revisar los mensajes y valoraciones** que se reciben desde niñas, para descubrir aquéllos que les exigen un determinado aspecto físico (p.e. "qué guapa estás con ese pelo", "qué bien te sientan los pantalones...") y poder potenciar y desarrollar los que les ayudan a sentirse mejor.
- **Compartir y discutir** con los demás las preocupaciones que surgen ante la presión de las redes sociales (Instagram, Facebook...) por mostrar un cuerpo delgado, los sentimientos que generan, los mensajes de influencers, el valor otorgado a los "likes"...
- **Valorar las posibilidades que el cuerpo les ofrece**: comunicarse, expresar, sentir, pensar, imaginar, moverse, trabajar y dar y recibir placer.
- Realizar **deporte para disfrutar** y no como sacrificio para mantener una figura más delgada.
- Relacionarse con los demás, **no aislarse**.
- Y sobre todo, **aprender a quererse, gustarse y valorarse como se es**.

4.4. Ideas clave

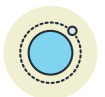
- Aunque la adolescencia es un período evolutivo que suele transcurrir sin grandes sobresaltos, sí es cierto que en esta etapa se dan algunos problemas con una mayor prevalencia que en otros momentos de la vida y que pueden condicionar los procesos de aprendizaje de quienes los padecen.
- Las cifras en España indican que son muchos/as los/as adolescentes que ven condicionado su desarrollo y aprendizaje por ellos. Los centros escolares constituyen lugares privilegiados para prevenirlos pero también para detectarlos precozmente antes de que alcancen dimensiones notables.

5. PROCESOS DE APRENDIZAJE. LA REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO: LOS SISTEMAS DE MEMORIA

5.1. Introducción

El aprendizaje tiene sentido y es posible, entre otras cosas, gracias a que tenemos la capacidad de retener lo que aprendemos. De poco nos serviría entrenar a nuestro alumnado en una técnica concreta de laboratorio, o que aprendiesen el nombre de una herramienta, un producto químico o un tipo de documento administrativo, si lo aprendido se olvidase en cuanto terminaran de aprenderlo. Por tanto, el aprendizaje y la memoria son inconcebibles el uno sin el otro. Por eso este capítulo lo dedicamos a la Memoria, cómo funciona y cómo queda registrado lo que aprendemos, desde los nombres a los procedimientos y técnicas, profesionales o no. No hablaremos sólo de Memoria en general, sino que haremos algunas distinciones ya que no toda nuestra memoria funciona exactamente igual. Por eso en el título del tema nos referimos a "sistemas de memoria". Sin embargo, el objetivo fundamental de este tema no es que conozca esos diferentes sistemas, su nombre. El objetivo es que después de haber trabajado los contenidos del tema entienda mejor cómo funcionan cada uno de ellos. Todos juegan un papel importante, por lo que les dedicamos un tema completo.

Referencias



Si quiere hacerse una idea más aproximada de lo diferente que sería nuestra vida si no tuviésemos memoria le recomendamos una buena película, "Memento" (Christopher Nolan, 2000) y un documental "El hombre con 7 segundos de memoria" basado en el caso real de Clive Wearing. El documental lo encontrará en cualquier motor de búsqueda. No es imprescindible que vea ninguno de los dos materiales antes de leer el capítulo, más bien le recomendamos que lo haga una vez lo haya leído. Le servirá para repasar, y entender mejor, el papel de los diferentes aspectos de la memoria que descubrirá en este tema.

5.2. Objetivos

- Objetivo 1: Conocer la organización general de la memoria.
- Objetivo 2: Conocer el funcionamiento de la memoria a corto plazo (M.C.P.) y de la memoria de trabajo (M.T.)
- Objetivo 3: Tomar consciencia del papel de la M.T. y de la M.C.P. en el aprendizaje.

- Objetivo 4: Conocer el funcionamiento de la memoria declarativa (M.D.) y su papel en el aprendizaje.
- Objetivo 5: Conocer el funcionamiento de la memoria procedimental (M.P.) y su papel en el aprendizaje
- Objetivo 6: Conocer las fases del proceso de automatización de una habilidad o procedimiento.
- Objetivo 7: Tomar consciencia de porqué es importante la retroalimentación temprana en el aprendizaje de habilidades.

5.3. Contenidos

Imagínese que le pido que recuerde en orden 5 números aleatorios que yo dijera de uno en uno y que se los preguntase inmediatamente después de haberlos pronunciado. Pensarías con criterio que podrías repetirlos sin problema. Otra cosa sería pasara mucho tiempo, o que tuviera que hacer otra cosa, desde que yo le digo los números hasta le pido que los repita. Sabemos, tanto especialistas como personas de a pie, que el tiempo es una cuestión fundamental en este reto. Este conocimiento se corresponde con la diferencia entre lo que llamamos memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Aunque seguramente haya oído e incluso utilizado alguna vez estos conceptos, si lee el apartado “Sabías que ...” se dará cuenta de que los especialistas no designan exactamente lo mismo que usted con cada una de esas dos etiquetas de memoria. ¿A partir de qué tiempo hablan los especialistas de Memoria a Largo Plazo? La respuesta quizás le sorprenda.

Sabías que...



Cuando los especialistas hablan de Memoria a Largo Plazo se refieren a la capacidad de retener información por encima de unos pocos segundos. En torno a unos 30, si la información no se repasa (Atkinson y Shiffrin, 1968). Menos incluso si además se interfiere con otra cosa. De hecho, los/as expertos/as reservan Memoria a Corto Plazo para la capacidad de retener información por tiempos inferiores a ese. Mientras que seguramente usted hubiese considerado que recordar los dígitos después de 5 minutos es una tarea que depende de la memoria a corto plazo, los/as especialistas no.

Aunque parezca sorprendente, lo que lleva a recordar tras un par de horas tiene bastante en común con lo que nos ayuda a recordar transcurridas dos semanas, y bastante poco en común, por contra, con lo que nos permite acordarnos tan sólo dos segundos después. Por eso realmente cuando hablamos de Memoria a Corto Plazo (MCP) y de Memoria a Largo Plazo (MLP), no es sólo una

cuestión de tiempo, funcionan de manera distinta, les afectan factores diferentes y representan el conocimiento de forma también diferenciada. La investigación disocia tipos diferentes de Memoria, pero lo importante no son los nombres, sino cómo funcionan cada una de ellas y cómo eso repercute en el aprendizaje.

5.3.1. La memoria de trabajo y la memoria a corto plazo

En el ejemplo anterior estábamos de acuerdo en que no sería un problema recordar de inmediato cinco números que yo le dijera uno tras otro (p.ej., 5, 2, 8, 9, 1). Sin embargo, si tras cada número debe realizar una operación y recordar el resultado (p.ej., 5, $5+4= ?$, $?-6 = \dots$, y así sucesivamente) la cosa cambiaría radicalmente. En este caso, cinco son muchos elementos para recordar si además de memorizarlos tiene que estar al tiempo haciendo los cálculos matemáticos para obtenerlos. Así, la media de dígitos que se recuerdan en esta tarea es de 3.

Quizás esté pensando que con más oportunidades de memorización cada vez lo haría mejor. Pero no es así, si de una vez a otra cambian los números, pues este tipo de memoria tiene importantes limitaciones. En realidad, cada vez podría resultarle más difícil recordar los dígitos, ya que empezaría a confundirse entre los dígitos de un intento y el siguiente. Puede imaginarse que por ello cada vez es más probable que no recuerde cuáles exactamente aparecieron en el último intento, que son los únicos que estaría intentando recordar en ese momento. Sabría que fueron algunos dígitos entre el 1 y el 9 que siguen formando parte de su conocimiento en MLP. Sin embargo, no sabría por cuáles de ellos se le está preguntando en ese intento. De algún modo, no los tiene disponibles en su MCP. Es decir, habría olvidado los dígitos del último intento y parte de ese olvido vendría motivado por el hecho de que lo que tiene que recordar cada vez se parece y produce lo que llamamos interferencia (ver definición). Es interesante que los/as estudiosos/as consideran que en muchas ocasiones que decimos no recordar algo ocurre como en el caso del ejemplo, que nos resulta imposible identificar en nuestra memoria lo que estamos buscando. En el ejemplo, los dígitos específicos del intento por el que se nos están preguntando.

Definición



Interferencia: efecto negativo que un material puede tener sobre el recuerdo de otro.

Como vemos, es muy diferente el resultado si usted tan sólo tiene que recordar 5 dígitos aleatorios cada vez, en cuyo caso 5 dígitos se recordarían sin dificultad, a cuando tiene que realizar las operaciones aritméticas para obtener cada dígito a recordar. Aunque inicialmente se dio mucha importancia a la ca-

pacidad para recordar elementos aislados de forma inmediata y en orden, las investigaciones más recientes enfatizan más la capacidad que tenemos de recordar información en un breve periodo mientras que tenemos que seguir realizando otras actividades cognitivas al mismo tiempo (calcular, entender el discurso, razonar, etc.) Esta es una de las diferencias claras, aunque no la única, entre los conceptos de MCP y Memoria de Trabajo (MT). Es esta última, la MT, la que nos permite almacenar información con la que vamos trabajando mentalmente, y la que es esencial por tanto para el aprendizaje.

Sabías que...



Un educador británico del siglo XIX ideó, para agrupar a sus estudiantes, una tarea que hoy conocemos como tarea de recuerdo serial inmediato y que consistía en recordar dígitos en orden inmediatamente tras su presentación. Pensaba que los que recordaban más mostrarían más facilidad para beneficiarse de la instrucción en las aulas y que con esa tarea podría formar grupos más homogéneos de estudiantes.

Los estudios experimentales no avalaron claramente la relación supuesta entre la capacidad de la MCP, medida con la tarea de recuerdo serial inmediato, y la facilidad para el aprendizaje de otros contenidos o tareas. Sin embargo, posteriormente sí se ha encontrado evidencia a favor de esta relación cuando la medida utilizada se obtiene de una tarea de MT (Alan Baddeley, 1999).

Por tanto, cuando estamos fundamentalmente interesados en la capacidad de retener mientras que se sigue inmerso en una tarea cognitiva más global, hablamos de MT más que de MCP. Da igual que sean dígitos, como en los ejemplos, palabras, o ideas que se han deducido de la comprensión al leer o escuchar. Recordar 5 elementos, dígitos, palabras incluso frases, inmediatamente y en orden, no es un problema para la mayoría de nosotros. Sin embargo, recordar 5 elementos mientras que estamos haciendo otras actividades cognitivas, resulta mucho más difícil. Piense por un momento, ¿cuál de las dos capacidades es más interesante para el aprendizaje? ¿Cuál se parece a lo que hacemos cada día cuando estamos trabajando, estudiando, razonando? Piense especialmente en el caso de nuestro alumnado cuando estamos explicando algo, también puede imaginarse en la situación en la que en el laboratorio intentamos averiguar por qué un aparato no funciona y vamos probando diferentes opciones. Sí, efectivamente la tarea que realizamos para medir la MT es más parecida a las situaciones reales en las que realmente necesitamos retener información durante un breve periodo de tiempo pero el procesamiento continúa.

En la vida real, cuando necesitamos recordar a corto plazo, no se detiene todo lo demás para únicamente recordar 5 piezas de información aislada. Habitualmente la información que se ha de recordar se ha extraído de un contexto, se

necesita combinar, valorar o descartar para comprender un mensaje o averiguar algo. Por ejemplo, por qué el dichoso aparato no funciona o por qué con el último ajuste sí funcionó finalmente. Por MT nos referimos a ese espacio de representación de la información a corto plazo que mantiene la información necesaria para la realización de la tarea que se está desarrollando en un momento particular. Los estudios han mostrado que las personas diferimos en nuestra capacidad de MCP y también en la capacidad de la MT que, aunque tienen relación entre sí, no son exactamente lo mismo. Su medida siempre ha generado gran interés pues algunos han pensado que una mayor capacidad de este tipo de memoria supone una mayor facilidad para el aprendizaje. De alguna manera se han considerado como indicadores del potencial de aprendizaje.

5.3.2. La memoria a largo plazo

Continuando con el ejemplo anterior, si se repite la secuencia de números a recordar en cada intento, después de varios repasos seríamos capaces de recordar sin dificultad todos los números, incluso si tenemos que extraerlos de las operaciones que debemos realizar. Es más, con toda probabilidad recordaríamos la secuencia números varias horas después, o incluso al día siguiente, pues esa información quedaría almacenada en otro tipo de memoria, la Memoria a Largo Plazo (MLP). Esta MLP es la que consideramos más importante para el aprendizaje que nos interesa como docentes, aunque debemos tener en cuenta que para que se consolide lo aprendido en la MLP es esencial, entre otras cosas, la MT. Por otro lado, lo que aprendemos es de naturaleza diferente, por lo que para entender bien estos procesos se hace referencia a dos tipos deferentes de MLP, la *memoria declarativa* y la *memoria procedimental*.

5.3.2.1 La Memoria Declarativa

Por memoria declarativa nos referimos a la representación de toda la información que tenemos sobre el mundo y sobre lo que aprendemos o vivimos en momentos particulares. Es decir, incluye dos grandes tipos de conocimiento: semántico y episódico. Por **memoria declarativa semántica** nos referimos a conocimientos como las palabras del idioma, el nombre de nuestros seres queridos y conocidos, dónde vivimos, o el conocimiento que necesito para responder adecuadamente en un examen. Hace referencia a lo que *sabemos*, aunque probablemente hayamos olvidado dónde lo hemos aprendido. Por otro lado, la memoria declarativa nos permite recordar lo que hemos desayunado hoy o dónde pasamos las vacaciones el pasado verano, es decir información que está ligada a un momento y a un lugar concreto. Es lo que se denomina más específicamente como **memoria declarativa episódica**. Hace referencia a lo que *recordamos*, a lo que podemos rememorar. Si usted puede revivir los lugares en los que estuvo durante sus vacaciones de hace dos años, y sabe que son las de hace dos años, diríamos que tiene un conocimiento episódico de dichas vacaciones pero si sabe

que las pasó en tal o cual ciudad pero no puede visualizar el momento y el lugar en el que las disfrutó, diríamos que su conocimiento es semántico.

Aunque los especialistas han debatido ampliamente sobre la necesidad de diferenciar entre memoria semántica y memoria episódica, en el contexto académico merece más la pena enfatizar las similitudes entre ellas que las diferencias. De hecho, gran parte del conocimiento académico comienza siendo episódico, se tiene un recuerdo no sólo del concepto aprendido, también de que se aprendió en el aula en un momento y lugar determinado. Sin embargo, solemos perseguir que sea un aprendizaje duradero y que pase a ser parte del conocimiento del mundo del aprendiz, es decir, que se convierta en lo que llamamos conocimiento semántico. Nos interesa que se comprenda ese concepto y sus relaciones con otros como parte del conocimiento general del mundo.

La memoria declarativa engloba obviamente todos los conceptos que estudiamos en nuestra etapa escolar y que ha pasado a formar parte de nuestro acervo de conocimiento. Por ejemplo, sobre los tipos de animales o minerales que existen. Igualmente se podría incluir una buena parte de todo lo que sabemos sobre la temática en la que somos especialistas. Por ejemplo, los conceptos de corriente alterna y corriente continua, qué es una técnica concreta de cocina, qué significa "LET" como comando de programación, o qué es una escofina o una gubia de carpintero. También engloba la relación entre los conceptos de una misma materia, por ejemplo, cómo se relacionan los conceptos de corriente alterna y continua pero también cómo se relacionan éstos con otros del campo. De hecho, lo que caracteriza a un experto o especialista en una materia no es tanto el número de conceptos que conoce, más bien el grado de relación que percibe entre ellos (y el dominio de los procedimientos propios de la disciplina, pero esto lo dejamos para el próximo apartado). Por tanto, una buena parte de los contenidos de aprendizaje de muchas asignaturas en las aulas requiere que la información aprendida se almacene de manera integrada como parte de lo que llamamos memoria declarativa. También se incluirían aquí los esquemas de conocimiento (ver definición), que nos permiten saber tanto cuáles son las partes que debe incluir un certificado u otro documento administrativo como también cuál es el guion que debemos esperar si acudimos a un evento social como puede ser una boda. Reconoceremos que, visto así, incluso el menos culto de los seres humanos tiene un conocimiento ingente del mundo.

Definición



Esquema: bloque de conocimiento bien integrado sobre diversos aspectos del mundo como pueden ser: eventos, personas y acciones.

A pesar de esta diversidad de conocimiento en este tipo de memoria, hay aspectos comunes en la información almacenada, uno de los cuales le da nombre.

Nos referimos a que estos contenidos son fáciles de verbalizar o declarar. Así, evaluar lo que alguien sabe y tiene almacenado en memoria declarativa es muy fácil. Basta con preguntarle por ello para comprobar si los sabe, tan sólo hay que formular una pregunta directa y abierta: ¿Qué es una escofina? Si se sabe lo que es, con mayor o menor precisión lo podrá explicar con palabras. Esta facilidad de verbalizarlo se cree que se debe probablemente a que esta parte del conocimiento que hemos adquirido y aprendido se ha almacenado en nuestra memoria de algún modo con un formato de representación parecido al habla (concretamente se cree que es con el que denominamos de "proposiciones"). En el apartado siguiente verá que no es así para la información que retenemos en todos los casos. Esta diferencia conlleva claramente cómo ambos tipos de conocimiento han de ser evaluados.

Importante



Al igual que ocurría con la MCP y la MT, merece la pena diferenciar la memoria procedimental de la memoria declarativa, porque también existen multitud de diferencias entre ellas. Esas diferencias marcan cómo se aprenden sus contenidos, cómo ha de planificarse su adquisición, cómo han de ser evaluadas, qué urgencia imponen para la corrección de los posibles errores y otras cuestiones que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. También es cierto que tienen aspectos comunes, por algo ambas se consideran MLP. Sin embargo, las consideramos diferentes entre sí porque además de funcionar de forma diferente sabemos que han surgido a lo largo de la evolución filogenética en momentos diferentes y que implican zonas cerebrales también diferentes.

Definición



Memoria declarativa: capacidad de adquirir, retener y recuperar información de forma intencional y consciente (Cohen y Squire, 1980) y que por tanto es fácil de evaluar mediante preguntas abiertas y directas.

Memoria procedimental: capacidad de adquirir, retener y recuperar información cuya evaluación requiere de la observación de cambios en la facilidad con la que se realizan determinados comportamientos y actividades (Schacter, 2000)

5.3.2.2. La memoria procedimental

En tanto que la memoria declarativa se refiere al tipo de memoria que nos permite *saber qué*, la procedimental nos permite **saber cómo**. Nos permite tener conocimiento sobre cómo realizar distintas actividades o habilidades motoras y cognitivas, incluidas las relativas a la solución de problemas, y que se manifiesta a través de un amplio abanico de situaciones. Si somos capaces de

montar en bici o leer, por ejemplo, tenemos memoria procedimental de ello. Y sabremos que alguien tiene ese conocimiento procedimental si es capaz de realizar con destreza esas actividades. Podemos saber qué es esquiar (conocimiento declarativo) y no saber hacerlo, no ser capaz de deslizarse sobre la nieve con unos esquíes (conocimiento o contenido de la memoria procedimental). De forma paralela a los ejemplos que utilizábamos anteriormente, se trataría ahora de saber generar corriente eléctrica, programar empleando el comando "LET" o usar de forma maestra primero la escofina y luego la gubia para, junto con otras herramientas, conseguir un mueble de madera con un delicado acabado. A estos ejemplos habría que unir aprendizajes importantísimos como caminar y, en el ámbito escolar reglado, los aprendizajes de la lectura y de la escritura. A los contenidos que están en nuestra memoria que hacen posible el desarrollo de todas las técnicas, habilidades y/o procedimientos, les llamamos procedimentales de manera general y constituyen lo que denominamos memoria procedimental.

A diferencia del **formato de representación** propio de la memoria declarativa, en términos de conceptos y proposiciones fáciles de verbalizar, la memoria procedimental no registra la información en ningún formato similar al habla. Se supone que se almacena en términos de los que llamamos **reglas y sistemas de producción** que pueden llegar a automatizarse. Si usted monta en bici quizás no puede explicar qué nota cuando está perdiendo el equilibrio, pero sabe dar la acción apropiada para corregirlo y evitar así caerse, al menos la mayor parte de las veces. Es capaz de ello por el conocimiento que ha adquirido con la práctica, y tiene almacenado en su memoria procedimental. Por tanto, la mejor forma de evaluar el conocimiento procedimental que una persona tiene no es preguntarle ello, sino dándole la oportunidad de realizar la actividad y observando la destreza con que lo hace. El aprendizaje se muestra a través de la facilitación de la ejecución, normalmente tras cierta práctica. Es gracias a ella, cómo llegamos a realizar las tareas procedimentales con cierto grado de dominio o maestría, llegando incluso a automatizarse.

¿Cómo se consigue la automatización de las tareas procedimentales? El proceso engloba tres fases que son comunes independientemente de la habilidad concreta que se esté entrenando y adquiriendo. Al ir produciéndose la automatización, con la práctica, se agiliza la forma en que se ejecuta la tarea, observándose una facilitación de la ejecución. Según John Anderson (1983), uno de los autores más relevantes en este campo, la clave está fundamentalmente en los cambios en la forma de representación del conocimiento. Es decir, para dominar una habilidad procedimental se ha de producir un cambio en el conocimiento que se usa para ejecutarla, del conocimiento declarativo a conocimiento procedimental. Se identifican tres fases:

- **Fase declarativa:** En un primer momento, sobre todo en el contexto académico, se nos instruye en la tarea y aprendemos sobre la misma mediante lecturas o explicaciones verbales. Esa información la podemos repasar verbalmente y la almacenamos en formato declarativo.

- **Fase de procedimentalización o automatización.** Sin embargo, el conocimiento declarativo ha de transformarse en procedimental, representado en forma de reglas y sistemas de producción, no fáciles de verbalizar pero que permiten una ejecución más rápida y automatizada. Sólo gracias a esta transformación se puede llegar a alcanzar el dominio de la actividad planteada (Anderson, 1983).
- **Fase de optimización.** Por último, se producen optimizaciones y mejoras, se pule el procedimiento, mediante procesos de generalización y discriminación de las producciones y del fortalecimiento de las mismas. Sería ya la fase final de procedimentalización. Para Anderson (1983), esta evolución no sólo acontece en tareas con un fuerte componente motor como es la conducción en general o más concretamente aparcar. Para este autor, lo mismo ocurre con tareas cognitivas como la programación de ordenadores, el pilotaje de aviones, la solución de problemas.

Es importante tener en cuenta que, al tiempo que se automatiza y optimiza una habilidad se pierde conocimiento declarativo sobre la misma. Así, una persona que se convierte en experta en una habilidad concreta no tiene por qué tener conocimiento declarativo de en qué consiste esa habilidad, y mediante qué pasos podría enseñar a otra persona a adquirirla. Sin embargo, para el profesorado es esencial el conocimiento declarativo teórico sobre los contenidos o habilidades y procedimientos a adquirir por el alumnado, para poder diseñar las tareas y situaciones de aprendizaje apropiadas y proporcionar información útil sobre la ejecución a lo largo del proceso de adquisición de la habilidad, como se muestra en el ejemplo siguiente.

Ya que no podemos poner un ejemplo de un procedimiento de cada disciplina hemos optado por un ejemplo común. Podríamos pensar en habilidades que todos hemos aprendido en el ámbito escolar, como la escritura o la lectura. Sin embargo, vamos a utilizar una habilidad que la mayoría hemos aprendido siendo ya adultos con cierta instrucción de un profesor, la de aparcar nuestro coche.

Ejemplo



Cuando aprendemos a aparcar un coche en una autoescuela, comenzamos aprendiendo de forma verbal una serie de pautas que relacionan los giros que realizamos con puntos de referencia que nos permiten aparcar (Fase I o declarativa). La gran ventaja de esta fase es que permite detectar y corregir cualquier fallo. Pero también supone grandes inconvenientes, la ejecución es lenta y requiere de gran atención por parte del aprendiz. Por eso, si a una persona que necesita repasar las reglas de su instructor/a para aparcar se le habla, es muy probable que eso le afecte negativamente y no aparque correctamente. Con la práctica se prescinde de este repaso verbal del conocimiento que nos proporcionó nuestro/a instructor/a. Estamos ya en la fase II de la automatización en

la que, por un lado, se convierte el conocimiento declarativo en un conjunto de procedimientos específicos y, por otro, se agrupan conjuntos de producciones que se aplican frecuentemente juntos para integrarlos y resumirlos en una única producción. Este proceso permite adaptar las producciones para que la cantidad de información que se activa en cada momento suponga una menor demanda del sistema, pero sin que dejen de ejecutarse las producciones correspondientes. Como consecuencia, la ejecución se hace más rápida y menos demandante de atención. Como contrapartida las modificaciones se tornan más difíciles, es decir, cualquier “vicio” en la ejecución será difícil de corregir.

Por otro lado, para guiar el aprendizaje de esta habilidad el/la instructora necesita conocimiento declarativo sobre los pasos o fases esenciales para la adquisición de ésta. Sólo así podrá guiar adecuadamente el aprendizaje y hacer que en varias horas se adquiera una habilidad para cuya adquisición se necesitarían días o meses de práctica, de adquirirse por ensayo y error.

Las diferencias en el grado de dominio de la tarea que se alcanza se explicarían en función de la cantidad y distribución de la práctica, como veremos en el siguiente tema. Estarían limitadas por las propias capacidades del individuo que aprende en función de los límites de capacidad de su memoria de trabajo. Tomaría como punto de partida el conocimiento declarativo por lo que sería de utilidad el conocimiento teórico previo, declarativo, a partir del cual iniciar la automatización que se irá alcanzando con la experiencia. El conocimiento declarativo es pues también un factor facilitador del dominio de una tarea o habilidad. Y, como se indica en el ejemplo, el conocimiento declarativo es esencial para el/la docente, en la guía adecuada del aprendizaje del alumnado. En realidad, hay muchas situaciones en las que el contenido de la memoria declarativa y procedimental interactúan y se combinan.

Ver también...



Ha llegado el momento de ver los materiales que le recomendamos al inicio del capítulo. Son fáciles de conseguir, una vez visto reflexione sobre qué aspectos de la memoria tiene preservados y cuáles tiene alterados Clive Wearing. <https://www.youtube.com/watch?v=8suclojMp0k>. Aunque se trate de una película, una ficción y no un caso real, si lo desea puede hacer la misma reflexión sobre el protagonista de Memento. ¡Que los disfrute!

5.4. Ideas clave

- La Memoria no es un todo unitario. Este sistema se puede dividir en subsistemas ya que se pueden observar diferencias en duración, capacidad,

código o formato de registro de la información. Así como en el funcionamiento y forma de acceso a la información almacenada

- En la actualidad el concepto de memoria de trabajo se considera de gran relevancia para el aprendizaje y para la realización de multitud de tareas académicas y no académicas.
- Lo que denominamos memoria declarativa es muy relevante para el aprendizaje de muchos de los contenidos educativos, fundamentalmente conceptos, sus relaciones y esquemas.
- Lo que denominamos memoria procedimental es muy relevante para el aprendizaje de procedimientos, profesionales o no profesionales.
- Las características propias de cada parte del sistema de memoria han de tenerse en cuenta como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo diverso. Por ejemplo, a la hora de diseñar las pruebas de evaluación o de establecer el momento en que se dará retroalimentación a los/as aprendices.

6. CONDICIONES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

6.1. Introducción

Este tema está dedicado a conocer el **conjunto de reglas (estrategias) que aseguran la toma de decisiones óptimas en lo relacionado con las situaciones o circunstancias (condiciones) en las que el aprendizaje podrá alcanzarse de manera efectiva**. El objetivo principal es poder responder a preguntas como: ¿Cuánto tiempo dedicar a un contenido?, ¿qué tipo de actividad realizar para favorecer su aprendizaje?, ¿cuándo dar retroalimentación? ¿cómo evaluar y con qué frecuencia? ¿qué técnicas entrenar en nuestro alumnado para que su tiempo de estudio o trabajo en la materia sea más efectivo? También ¿qué sería mejor, *estudiar un tema o practicar una técnica hasta saberlos muy bien y luego cambiar o estudiarlo varias veces?*, *al estudiarlo qué es más conveniente ¿crear imágenes? ¿o historias?*, *¿escribir mejor que leer?*, etc.

Habrán condiciones, cuyo diseño estratégico está en mano del profesorado, aunque no cabe duda de que otras están en las del alumnado. Sin embargo, incluso en ese segundo caso el profesorado puede tener un papel como guía y/o modelo. Es importante recordar que nuestra misión como docentes no es sólo transferir conceptos o entrenar técnicas, es también promover el desarrollo de habilidades más generales entre las que estarían las que le permitirán al alumnado diseñar sus propias condiciones de aprendizaje en el futuro. Sin embargo, aunque en los contextos de enseñanza-aprendizaje cada vez se concede más importancia al papel activo del alumnado, ciertamente no todas las decisiones que pueden revertir en la optimización del aprendizaje están en su mano. ¿Cada cuánto evaluar? ¿cómo y cuándo dar retroalimentación? por ejemplo, son preguntas que competen más al profesorado, mientras que otras como ¿cada cuánto repasar un tema? o ¿cómo es la mejor manera de recordar los términos técnicos que aparecen en el temario? parecerían estar más en la mano del alumnado. Sin embargo, ¿tienen docentes y alumnado el conocimiento necesario para dar respuestas adecuadas a estas preguntas? Nos gustaría darle a conocer qué factores afectan al aprendizaje y de ese modo que pueda contestar no sólo estas preguntas, también otras que le puedan surgir en el futuro durante su ejercicio docente y que pueda por sí misma o mismo valorar porqué a veces las horas de estudio no llevan al resultado esperado.

6.2. Objetivos

- Conocer los principios básicos que favorecen el aprendizaje
- Conocer las principales estrategias que favorecen el aprendizaje

- Reflexionar sobre cómo se pueden aplicar estas estrategias en el ámbito académico para maximizar sus beneficios
- Conocer cómo se puede transferir este conocimiento al alumnado

6.3. Contenidos

Antes de adentrarnos de lleno en el tema, es importante tener en cuenta dos principios básicos en el aprendizaje y memorización: elaboración y distintividad.

6.3.1. Principios básicos de la codificación y el aprendizaje

6.3.1.1 La elaboración

Hablamos de **elaboración** del contenido cuando al aprender y memorizar se establecen conexiones significativas entre el material de estudio o contenidos del aprendizaje de tal forma que ese contenido resulte más rico e interconectado. Por ejemplo, si al estudiar podemos conectar el contenido con otros ya abordados en nuestra disciplina, o con experiencias personales, éste contenido será más elaborado y por lo tanto más accesible. Hay que procurar que aquello que queremos recordar siempre tenga más de un camino de acceso, múltiples a ser posible, minimizando así la probabilidad de que nos encontremos sin poder recordar lo que necesitamos. Los estudios han comprobado que cualquier técnica que logre representaciones en nuestra memoria más interconectadas, hará que el material sea más fácil de recuperar cuando se necesite (Craik y Tulving, 1980). Cualquier decisión encaminada a lograr que la representación del conocimiento en memoria esté más elaborada sería un uso estratégico de este factor que afecta al aprendizaje.

6.3.1.2. La distintividad

Decimos que algo es muy **distintivo** cuando tiene pocas características en común con lo demás, y este aspecto también favorece que lo aprendido que resulte diferente y distintivo, tendrá más posibilidades de ser recordado. Por ejemplo, si al asistir a una clase donde el alumnado está exponiendo ciertos conceptos, si un grupo de alumnas/os hace uso de una herramienta inusual, como disfrazarse con un atuendo llamativo, salir al pasillo para dar la clase, o hacer un teatro para escenificar los conceptos, probablemente el resto de alumnado recordará mejor dichos conceptos por ser vinculados con algo muy distintivo e infrecuente. Así, cualquier estrategia que favorezca que lo aprendido resulte diferente y distintivo, tendrá más posibilidades de ser recordado.

Importante



Elaboración: consiste en aprender de forma que la huella de memoria sea rica al tener un elevado número de interconexiones significativas con otros contenidos de aprendizaje y/o personales.

Distintividad: es la baja coincidencia de características de las huellas de memoria de un contenido aprendido con las características de otras huellas, por lo que esa huella resulta poco parecida a las restantes.

Pasaremos a revisar diferentes estrategias de aprendizaje, señalando por qué resultan eficaces, por procurar elaboración del aprendizaje, distintividad o ambas cosas. Las estrategias o técnicas de estudio más eficaces suelen aprovecharse de ambos principios.

6.3.2. Condiciones y Estrategias de Aprendizaje

6.3.2.1. La práctica: características y distribución temporal

La importancia que tiene la práctica es clara para el alumnado, y conlleva mejoras en el aprendizaje de contenidos tanto declarativos como procedimentales. A continuación, se presentan algunas nociones básicas a este respecto:

- Es mejor estudiar o practicar más tiempo que menos, lo que se conoce como **la hipótesis del tiempo total**: cuanto mayor tiempo practiquemos o estudiemos mejor será la ejecución, mejor será el recuerdo (Baddeley, 1999).
- En unos casos, es necesario repetir la misma tarea o actividad sin apenas variaciones, es el caso de la mecanografía. En otras actividades, sin embargo, la práctica idónea exige **experiencias variadas** para el dominio de la tarea, como por ejemplo el caso del diagnóstico médico o el diagnóstico por rayos X. En estos casos, se ha comprobado que es necesario enfrentarse a multitud de casos (pacientes o placas) durante la formación académica, y después durante su vida laboral, para dominar la labor profesional.
- En todos los casos, la práctica ha de cumplir una serie de **características para que sea eficaz**. Concretamente ha de cumplir tres requisitos: 1) debe *conectar con el conocimiento previo*, de esta manera se produce una rápida comprensión de la tarea con un breve período de instrucción, 2) debe incluir *retroalimentación* de la ejecución y 3) se debe *practicar de forma reiterada* con actividades más o menos similares. A este tipo de práctica se le denomina **intencional** y con ella se ha observado mejora en habilidades de tipo tanto cognitivo, como perceptual o motor. Ade-

más, en el caso concreto del aprendizaje de contenidos procedimentales (ver tema anterior) la retroalimentación será especialmente efectiva si se proporciona al inicio del entrenamiento, cuando todavía no se ha proceduralizado su conocimiento y se ejecuta haciendo uso de contenido declarativo de la memoria.

- Además, la eficacia depende de cómo se distribuya la práctica a través del tiempo. Sistemáticamente se ha comprobado que la **práctica distribuida o espaciada** supone una clara ventaja sobre la *práctica masiva o concentrada*. Este efecto resulta claro y contundente cuando se revisa la literatura y para todo tipo de aprendizajes, declarativos y procedimentales, motores y conceptuales. Cuando el aprendizaje se realiza en contextos académicos y también cuando se lleva a cabo en contextos naturales, para contenidos tanto sencillos como complejos (Francisca Padilla, 2008; Metcalfe y Xu, 2016).

Importante



La gran mayoría del alumnado tiende a estudiar de forma masiva, por lo que no se benefician completamente de la cantidad de estudio o práctica que realizan.

6.3.2.2. El significado y la elaboración

6.3.2.2.1. El repaso como estrategia de elaboración

El repaso es sin duda una estrategia bastante frecuente, y, por tanto, es importante saber cómo llevarlo a cabo para que realmente sea efectivo. Si queremos recordar una información durante un breve periodo de tiempo, bastará con repetirlo de manera mecánica. Es lo que denominamos **repaso de mantenimiento**, puede ser útil para recordar un número de teléfono, o un dato de la clase mientras que nos da tiempo hasta llegar al cuaderno y anotarlo. No obstante, con esa repetición mecánica y superficial pocas probabilidades existen de que se recuerde el dato posteriormente. Para que esto no ocurra es recomendable realizar **repaso de elaboración**. Es decir, repasar estableciendo conexiones entre el dato y el resto de información, a ser posible, la que el alumnado ya tiene bien aprendida en su memoria y/o el resto de información del tema o clase. Sólo el repaso de elaboración crea rutas que aumentan las posibilidades de llegar a la información cuando se necesite en el futuro. Repetirlo de forma mecánica, puede ser suficiente para reconocer ese dato posteriormente entre varios datos, pregunta tipo test y en un breve tiempo desde que se estudió, pero difícilmente será eficaz para recordar el dato ante una pregunta abierta y a más largo plazo.

Importante



Estudiar con estrategias erróneas de repetición mecánica y superficial puede ser incluso contraproducente. Esto es así ya que puede generar la sensación errónea de dominar el material con lo que evita un trabajo efectivo real y hace más posibles sensaciones de frustración al recibir resultados mucho más bajos de los esperados.

¿Has oído alguna vez esa frase “me sonaba todo”? Esa sensación, fruto del repaso de mantenimiento, lleva a juzgar, equivocadamente, que ya se domina la materia, cuando no es cierto.

6.3.2.3. La organización

Si el material posee organización en sí mismo, esto favorece el recuerdo. Pero incluso cuando el material no tiene organización, organizarlo tiene un efecto altamente beneficioso en el recuerdo. De hecho, es común observar cómo el alumnado intenta organizarlo como estrategia para retenerlo mejor.

Como ya vimos en el tema anterior, una buena parte de los conocimientos que se adquieren en el ámbito de especialización, son conocimientos semánticos pero especializados, el propio de expertas y expertos. Si algo caracteriza a una persona experta en cualquier de las posibles áreas, no es tanto la cantidad de conocimiento como la organización de ese gran cúmulo de conocimiento (Padi-lla, 2008). Así, al organizar establecemos conexiones, memorizamos de forma elaborada y que de ahí procede, al menos parcialmente, su efectividad como estrategia de aprendizaje.

6.3.2.4. Generar los propios contenidos que se han de aprender

Generar el material que hemos de recordar supone un beneficio para su recuerdo, un efecto beneficioso bastante general que se obtiene con diversos contenidos de aprendizaje. También si nos esforzamos esto redundará en un mejor recuerdo del material. Estos dos efectos pueden estar relacionados entre sí. Generar el material puede suponer en muchas ocasiones más esfuerzo, en comparación con que nos sea dado, aunque no siempre tiene que ser así.

Ejemplo



Imagínese que tiene que aprenderse la siguiente serie de números, 581215192226, parece difícil, ¿verdad? Hay una regla que ordena los números, que si descubre por sí misma/o podrá recordarla por más tiempo (Baddeley, 1999). En cualquier caso, la regla es: sumar alternativamente 3 y 4 a cada número para conseguir el

siguiente. Ahora sólo tiene que recordar que el primero es el 5 y la regla, podrá recuperar sin problema. Esto es extrapolable a otros contenidos y situaciones de aprendizaje.

Existen estudios con contenidos diversos de aprendizaje, habituales en los contextos académicos, con los que se ha comprobado el beneficio que supone la generación del material frente a volverlo a estudiar nuevamente. Por ejemplo, Jacoby (1978) con textos demostró que el efecto beneficioso de generar el material era mayor cuando la evaluación se demora en el tiempo. En ese caso, el autor pidió a sus participantes que leyesen un texto, posteriormente la mitad pudieron volver a leer el texto, mientras que la otra mitad tuvo que recordarlo, es decir, generarlo a partir de lo que recordaban, y posteriormente se llevó a cabo una evaluación de la cantidad de información que habían retenido. Esa evaluación se repitió nuevamente de forma demorada en el tiempo. Las diferencias entre las y los que habían generado el material y las y los que lo habían leído no era muy grande en el recuerdo inmediato. Sin embargo, las diferencias eran contundentes en el caso de la prueba demorada. Es decir, si el mismo tiempo empleado en el estudio se reparte en tiempo de estudio y tiempo de recuperación, de autoevaluación, el rendimiento será mayor sobre todo cuánto más tiempo transcurra.

En resumen



En ciertos momentos avanzados del proceso de aprendizaje, el propio alumnado puede buscar, organizar y generar el material de estudio, proporcionándoles fuentes de información adecuada a partir de la cuál trabajar. Aplique esta estrategia para aquella información que considera muy importante y que desee que recuerden durante bastante tiempo porque la considera relevante en su formación.

6.3.2.5. Realizar acciones

Realizar acciones también puede favorecer el aprendizaje (Engelkamp y Krumnacker, 1980). Ejecutar acciones lleva a un recuerdo mayor que intentar recordar el mismo contenido, pero sin realizar dichas acciones. Así, esto puede utilizarse de forma estratégica para fomentar el aprendizaje en ciertos contenidos. Resulta interesante que incluso los grupos de personas que muestran poco beneficio de otras estrategias de aprendizaje ya repasadas hasta aquí, sí que se benefician de realizar acciones. Nos referimos a niños/as o adolescentes con retraso en el aprendizaje o ancianos/as con dificultades para recordar. Es interesante también destacar que no importa si realiza la acción sobre un objeto real

o tan solo simulando la acción en ausencia del mismo (Engelkamp y Zimmer, 1985). Por lo tanto, extrapolando los resultados al ámbito académico profesional, se podría pensar que después de haber ensayado un procedimiento, por ejemplo, se podría repasar mentalmente visualizándose llevándolo a cabo, y eso sería más efectivo que leer el procedimiento simplemente una vez más.

Sabías que...



Se ha relacionado el beneficio de realizar acciones con la generación de huellas, contenidos de memoria distintivos. Al coger un objeto, al realizar acciones motoras, el aprendizaje derivado incluye información que normalmente no incluimos, por ejemplo, información motora, propioceptiva... nos referimos a cosas como información sobre el peso del objeto o lo frío que estaba. Puesto que no es frecuente que las huellas de lo que estudiamos incluyan dichas dimensiones, el resultado es que esos contenidos son más distintivos y eso como ya vimos, favorece el recuerdo al reducir la interferencia. Por tanto, utilice maquetas y recursos que permitan que el alumnado codifique de forma distintiva y por distintas rutas.

6.3.2.6. Características del material que favorecen su aprendizaje

6.3.2.6.1. Se recuerda mejor lo diferente

Disponga la información de tal modo que lo más importante resulte distintivo ya en el momento de estudio. Así, se recuerda mejor aquello que difiere o destaca sobre lo que ha de aprenderse, por ejemplo, subrayando o escribiendo en negrita palabras o conceptos clave. Sin embargo, si ponemos todas las palabras o conceptos en negrita y subrayadas, no serían salientes, no tendrían más probabilidad de ser recordadas que las restantes.

Idea



Subrayar será efectivo si se resalta la información relevante, no si se subraya todo el material.

6.3.2.6.2. Se recuerda mejor lo concreto y fácil de imaginar

Si usted tuviese que recordar una lista de palabras en las que se mezclasen palabras abstractas y concretas, seguramente recordaría con mayor facilidad las concretas. Parece que se debe a que son más fáciles de imaginar. Quizás se esté preguntando que entonces es más posible que se recuerden los dibujos o aque-

llos contenidos de los que nos hacemos una imagen mental. Efectivamente así es, y es un efecto muy bien establecido. Por tanto, es deseable incorporar el uso de imágenes, gráficos e instrucciones para imaginar y visualizar a los contextos de aprendizaje.

Según algunos estudios las imágenes interconectan las diferentes partes del material de estudio creando huellas más elaboradas. Además, añaden características visuales a las huellas de memoria haciéndolas más distintivas, no siendo útiles cuando las imágenes visuales son todas muy parecidas entre sí. Recuerde que estos dos factores son de alguna manera el resumen de lo que supone una codificación y un aprendizaje eficaz.

En resumen



- Procure espaciar las oportunidades de aprendizaje en el tiempo.
- Utilice preguntas sobre el material, previas y/o de revisión, como oportunidades de distribuir el tiempo de trabajo de los contenidos.
- Tenga en cuenta que el momento en que da retroalimentación es una nueva oportunidad de revisar el material y de espaciar el tiempo de estudio de cada contenido.
- Anime a que realicen acciones sobre el material y ofrezca información distintiva.

Importante



Retomando una de las recomendaciones queremos destacar los beneficios de la retroalimentación, ya sea en el momento o demorada como puede ocurrir con devolución de tareas corregidas. Además de la subsanación de errores, la retroalimentación es una oportunidad para comprobar el progreso y por tanto una fuente de motivación, cuando se van alcanzando los logros propuestos. Sin duda, esto supone un factor adicional que puede redundar en un mayor aprendizaje.

6.3.3. El alumnado como estrategia: La transferencia del control del aprendizaje.

El objetivo final es que sea el propio alumnado el que pueda ir progresivamente incorporando estas estrategias a sus hábitos de aprendizaje. Según Monereo, Pozo y Castelló (2001) se pueden distinguir tres fases en el camino hacia la transferencia del propio control de aprendizaje: 1. Explicitación de la estrategia, 2. Práctica guiada y 3. Práctica autónoma. A continuación, se recogen los métodos relevantes en cada fase y una breve descripción de los mismos.

1. Explicitación de la estrategia	
Instrucciones verbales	Explicación de pasos, justificación de respuesta, etc.
Modelado	El profesorado muestra en voz alta su pensamiento.
Análisis de pensamiento	Se le pide al alumnado que discuta y justifique lo que hacen o las diversas estrategias que utilizan para una tarea.

2. Práctica guiada	
Hojas o pautas de pensamiento	El alumnado debe ir anotando y justificando lo que hace para resolver la tarea.
Discusión sobre el pensamiento	Una vez que han finalizado una tarea, se discute colectivamente a partir de las hojas de pensamiento.
Enseñanza cooperativa	Trabajo en grupo en cooperación ya que de este modo se mejora la metacognición del aprendiz.

3. Práctica autónoma	
Enseñanza recíproca	Tras cierta instrucción, el alumnado asume el rol docente.
Tutoría entre iguales	Quiénes tengan más avance en una tarea, hacen de tutoras/es o guían al resto.

6.4. Ideas clave

Aunque ya hemos destacado las ideas clave a lo largo del tema, retomamos aquí las líneas generales. Procure diversificar y optimizar sus estrategias docentes, para ello:

- Distribuya la práctica con la programación no sólo del tiempo de trabajo de cada contenido, también con las tareas para casa, las pruebas de evaluación y la retroalimentación.
- Facilite la elaboración del material por parte del alumnado: esquemas, analogías y otras estrategias pueden serle de utilidad.
- Favorezca la transferencia del proceso de aprendizaje al propio alumnado.

7. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE

7.1. Introducción

Todo no se aprende de la misma manera. Esta afirmación parece una obviedad, pero si intentamos recordar la enseñanza que hemos recibido a lo largo de nuestra vida, pronto nos daremos cuenta de que esas diferencias entre aprendizajes no se han tenido especialmente en cuenta y, sin duda, hemos sufrido las consecuencias. Por ejemplo, no es lo mismo aprender la importancia de la revolución francesa que aprender a hacer una raíz cuadrada. El primero requiere vincular diferentes informaciones mediante lazos de entendimiento, donde continuamente una información nos lleve a otra gracias a esos puentes de significado (nos detendremos bastante en aclarar estas ideas). En cambio, el segundo está más basado en el aprendizaje de una secuencia de pasos que te permite obtener un resultado. En este capítulo vamos a conocer que los aprendizajes pueden clasificarse en diferentes tipos y que esos nombres o categorías que resultan alumbran cómo deben ser enseñados.

Una constante a la hora de analizar cualquier aprendizaje ha sido dividirlo en tres componentes conocidos como contenidos concretos de lo aprendido, procesos o cómo se produce, y condiciones o tipo de experiencia necesaria para que se produzca (Juan Ignacio Pozo, 2008; Robert Rescorla, 1980). El primero de los componentes es el objetivo de este tema y de las precisiones que hagamos a este respecto se derivarán las medidas que deben tomarse en los dos siguientes componentes para conseguir un adecuado aprendizaje. Para la clasificación de los aprendizajes según los contenidos de lo aprendido nos inspiraremos en la división de Juan Ignacio Pozo (Pozo, 2008) en tres grandes categorías: aprendizaje de sucesos y conductas, de procedimientos, y contenidos verbales y conceptuales.

7.2. Objetivos

- Objetivo 1: Conocer que existen diferentes contenidos (tipos) de aprendizaje y que, en consecuencia, todo no puede enseñarse de la misma manera, sino atendiendo a las características de cada aprendizaje.
- Objetivo 2: Valorar que al margen del aprendizaje de las materias existen aprendizajes básicos ligados a la conducta manifiesta que son la base para explicar la motivación, el bienestar emocional y el clima del aula.
- Objetivo 3: Comprender que el aprendizaje significativo es la forma de adquisición que permite desarrollar un conocimiento duradero y aplicable, y que esta forma de aprendizaje sólo se producirá si nuestras demandas al alumnado en trabajos y exámenes requieren esa forma de aprender.

7.3. Contenidos

7.3.1. El aprendizaje de sucesos y conductas

El primer conjunto, el aprendizaje de sucesos y conductas, hace referencia a aprendizajes básicos que nos evocan predicciones sobre lo que puede ocurrir en cada momento, ya sea por la presencia de ciertos estímulos o porque hemos realizado una conducta concreta y ésta depara unas determinadas consecuencias. El paso por el ámbito educativo nos puede llevar a subestimar esta categoría del aprendizaje debido a la gran atención que recibe el aprendizaje de contenido verbal y conceptual (el contenido de las materias). Sin embargo, debemos tomar consciencia de que el conjunto de estos aprendizajes básicos es el que explica cuestiones tan relevantes y diversas como por qué tenemos miedo a algo o a alguien, qué motiva a un alumno a sentarse a estudiar con asiduidad, por qué se consumen drogas o cómo elegimos nuestras amistades. En realidad, los ejemplos serían infinitos.

Comenzando por el **aprendizaje de sucesos o aprendizaje de relaciones entre estímulos**, éste hace referencia a las predicciones que adquirimos; regularidades en el medio que nos advierten sobre qué puede acontecer seguidamente (y a qué debemos atenernos). Hay regularidades que todos experimentamos como, por ejemplo, que las nubes negras predicen lluvia, pero un inmenso número de asociaciones son particulares de la historia de cada persona. Un grupo especialmente relevante de estas predicciones es aquel en el que ciertos estímulos anticipan la posible aparición de otros de gran valor para nosotros. Este es el marco de lo que se conoce como **condicionamiento clásico** y su comprensión nos obliga a detenernos en los trabajos de Ivan Pavlov realizados con perros hace ya más de un siglo y que sirvieron para acuñar este fenómeno (una recopilación puede verse en Pavlov, 1927).

Los conocidos experimentos de Pavlov consistían en presentar a cada perro el sonido de una campana antes de la comida con el propósito de que, después de varios emparejamientos, la campana evocara en el animal la reacción de salivar. La comida provocaba desde el principio esa respuesta de salivación y por ello a esta respuesta ante la comida la llamó respuesta incondicionada (RI), mientras que al estímulo evocador de esa respuesta (comida en la boca) lo denominó estímulo incondicionado (EI). Como puede observarse, ideó términos que dejaran patente que esa respuesta y el estímulo evocador no eran aprendidos (condicionados) sino innatos. En cambio, después de presentar varias veces la campana precediendo a la comida, la salivación comenzó a observarse ante la propia campana, es decir, instantes antes de presentarse la comida o incluso sin presentar la comida. Ahora la salivación ante la campana pasaría a llamarse respuesta condicionada (RC) porque es evocada por un estímulo después de un proceso de aprendizaje por condicionamiento, y la campana sería el estímulo condicionado (EC).

Pavlov demostró que nuestro organismo puede aprender a reaccionar de forma automática ante estímulos convertidos en predictores de la posible llegada de hechos muy relevantes para el individuo. Posteriormente se ha demostrado que de este modo adquirimos, entre otros muchos aprendizajes, nuestras reacciones de miedo ante un sin fin de estímulos como, por poner sólo algunos ejemplos, montarse en coche, subirse en ascensor o estar en una multitud. Por supuesto, además de la adquisición de fobias, el condicionamiento clásico explica otras muchas reacciones emocionales como el estado del consumidor habitual de una sustancia justo en el momento previo a consumir, las preferencias que tenemos hacia determinadas marcas por el efecto de la publicidad, o las sensaciones que nos producen ciertas personas en función de cómo nos suelen tratar. De nuevo, esto son sólo algunos ejemplos.

En un aula escolar cada alumno experimenta diversas asociaciones y de ello se deriva que el colegio/instituto en general, o cualquiera de sus componentes en particular, como profesores o compañeros, puedan ser condicionados en un sentido concreto. Por ejemplo, hay quienes han condicionado el colegio de un modo que estar en él les produce reacciones de miedo porque en el mismo sufren agresiones, amenazas, robos... En estos casos el colegio se ha convertido en un EC que predice la ocurrencia de esos hechos tan desagradables (EI). Del mismo modo, ciertos profesores/as pueden convertirse en un EC que provoque reacciones de miedo porque comienzan sus clases preguntando la lección a unos pocos sin un orden preestablecido.

Sabías que...



En el condicionamiento clásico la respuesta condicionada (RC) no siempre es igual a la respuesta incondicionada (RI). La función de la RC es preparar al organismo para la posible llegada del estímulo incondicionado (EI), por ello la RC puede ser opuesta a la RI si de esa forma se optimiza la adaptación al EI. Ejemplos de este tipo podemos encontrarlos desde en el cotidiano café hasta en adicciones como la heroína. Las RCs ante los estímulos que anticipan el consumo son estados corporales opuestos a los que provocará la sustancia (menor activación a la hora habitual de tomar café) y de esa forma el organismo intenta compensar los cambios que provocará el consumo. En el caso de existir una larga historia de consumo, esas RCs serán tan potentes que el malestar provocado motivará consumir de nuevo (Shepherd Siegel, 2005).

A diferencia del aprendizaje de sucesos (entre los que destaca el condicionamiento clásico) el **aprendizaje de conductas** se refiere a los cambios en la frecuencia con que hacemos una conducta en función de las consecuencias (efectos) que aparecen al emitirla. Estamos ante lo que se conoce como **aprendizaje instrumental**, también llamado condicionamiento instrumental u ope-

rante. Como decimos, en este caso son las consecuencias de nuestras conductas las que influyen en que aumente o se reduzca la probabilidad de que tales conductas se repitan en el futuro. Si las consecuencias dadas aumentan esa probabilidad (o la mantienen si ya estaba en niveles altos) decimos que ha habido un **reforzamiento**, y en el caso contrario, si disminuye la probabilidad de que la conducta se repita en el futuro, decimos que se ha producido un **castigo**. Es muy importante reseñar que cuando hablamos de consecuencias que influyen en si una conducta se repetirá, aquellas consecuencias inmediatas a la conducta tienen una influencia mucho mayor. De este modo podemos explicar que se incurra en comportamientos perjudiciales como fumar, no estudiar, comer demasiado cuando se pretende adelgazar o mantener relaciones sexuales sin tomar medidas preventivas. En todos estos casos, al emitir el comportamiento hay consecuencias inmediatas muy gratificantes (reforzantes) que se imponen a las consecuencias perjudiciales que pueden aparecer a largo plazo.

Importante



La trascendencia que tiene aprender a demorar la gratificación (reforzador) fue sugerida en un estudio ya clásico en la historia de la psicología llevado a cabo por Yuishi Shoda, Walter Mischel y Phillips Peake (1990). En este estudio ofrecían a niños preescolares una galleta y les decían que podían conseguir una galleta más si esperaban media hora sin comerse la primera. Cuando diez años después se exploró el curso de desarrollo de los participantes, se observaron enormes diferencias entre quienes habían resistido la tentación de comerse la primera galleta, y con ello obtuvieron la segunda, y quienes no pudieron esperarse y se comieron la primera. Aquellos niños que supieron demorar la gratificación mostraron a lo largo de su infancia mejor rendimiento académico, mayor competencia social y confianza en sí mismos, más constancia en la resolución de problemas y no abandonaban cuando estaba nerviosos (presión). En cambio, en el grupo de niños que se comieron la primera galleta se encontraron en mucha mayor medida problemas como baja tolerancia a la frustración, rigidez en sus opiniones, indecisión, tendencia a la discusión o reacciones emocionales desproporcionadas.

Las consecuencias de reforzamiento y de castigo pueden ser de dos tipos cada uno y ello nos lleva a la existencia de cuatro formas mediante las que las consecuencias influyen en nuestra conducta aumentándola o disminuyéndola. Si un niño pega a su hermano y sus padres no le dejan jugar con la "PlayStation" están aplicando un castigo, pero igualmente estarían administrando un castigo si en lugar de quitarle la posibilidad de jugar le gritan fuertemente por haber tenido ese comportamiento. En la primera forma de castigo los padres retiran un hecho agradable para el niño, jugar con la "PlayStation", mientras que en el

segundo caso aparece un evento desagradable, los gritos. Estas diferencias se traducen en que ambos castigos no reciben el mismo nombre, y este extremo es muy importante debido a que existe abundante investigación demostrando que la primera forma es más efectiva que la segunda. En la primera la conducta va seguida de la interrupción de un hecho que estaba ocurriendo o que ocurriría de no haberse dado la conducta; por tanto, se dice que existe una relación de contingencia negativa entre la conducta y la consecuencia. En otras palabras, la presencia de esa conducta va unida a la ausencia de ese hecho y por ello se habla de relación negativa. En cambio, en la segunda forma de castigo la conducta de pegar a su hermano va seguida de la aparición de un hecho (ser gritado) que no hubiera ocurrido de no darse la conducta, y por ello se dice que la contingencia entre conducta y consecuencia es positiva. Una vez conocido a qué se denomina contingencia positiva y negativa, podemos entender por qué al primer caso se le denomina **castigo negativo** y al segundo **castigo positivo**.

Estos términos pueden resultar algo confusos porque los adjetivos positivo y negativo no se refieren a si el hecho consecuente es agradable o desagradable. Lejos de ello, es importante destacar que positivo y negativo en este contexto son términos estadísticos; cuando la presencia de la conducta va unida a la presencia de un hecho hablamos de relaciones (contingencias) positivas, mientras que si la conducta va seguida de la ausencia de un hecho hablamos de relaciones (contingencias) negativas. Una vez comprendidos estos términos, trasladémoslos al reforzamiento de las conductas.

Si nos tomamos una pastilla y se elimina nuestro dolor de cabeza, aumentará la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro cada vez que nos duela la cabeza, y en ese caso la contingencia sería negativa porque la conducta va unida a la interrupción o ausencia de un hecho (dolor de cabeza). Por tanto, la conducta de tomarse la pastilla estaría mantenida por lo que se conoce como **reforzamiento negativo**. En cambio, si elogiamos el trabajo de una persona y ésta aumenta su conducta de esfuerzo para realizar trabajos, de nuevo estamos ante un reforzamiento pero la contingencia entre la conducta y la consecuencia es positiva porque el elogio es un evento que aparece por producirse esa conducta. Estamos por ello ante un **reforzamiento positivo**, sin embargo, si hemos comprendido bien la explicación de los últimos párrafos, debemos notar que en la denominación de reforzamiento positivo no tiene nada que decir el hecho de que el elogio sea algo agradable. De nuevo insistimos en que el término positivo lo determina la aparición de un hecho debido a esa conducta, no si el hecho es agradable o desagradable. Esto último, si es agradable o desagradable, se une al tipo de contingencia (positiva o negativa) para determinar si se producen reforzamientos o castigos y de qué tipo, siendo reforzamiento cuando aparezcan hechos agradables o se interrumpan hechos desagradables, y castigo cuando aparezcan hechos desagradables (castigo positivo) o se interrumpan hechos agradables (castigo negativo).

No cabe duda del poder de estos procesos de aprendizaje instrumental para explicar el comportamiento del alumnado en las aulas y mejorar el clima. En in-

numerales casos podemos estar reforzando conductas que no deseamos, castigando aquellas que deseamos, e incluso frustrados porque no sabemos cómo aumentar o eliminar comportamientos concretos. En el tema dedicado al clima del aula encontraremos pautas para todas estas cuestiones.

7.3.2. El aprendizaje verbal y conceptual

Este es el aprendizaje mediado por la comunicación verbal y, como antes mencionamos, sería el que recibe la mayor atención por parte de los agentes educativos. ¿Cómo se aprende lo que escuchamos o leemos en un texto? Para ilustrar la mejor manera de aprender, y enseñar, el contenido de las materias, vamos a describir un estudio clásico en el ámbito de la psicología de la memoria que nos ofrece claras pistas sobre cómo conseguir que la información sea fácil de recordar.

En este estudio llevado a cabo por Lynne Reder y John Anderson (1980) se dividió a los participantes en tres grupos a los que se presentaron frases sin ser advertidos de que poco después se les preguntaría si las recordaban. El primer grupo recibió una frase que decía "Cuando era niño, Newton era algo extraño". Al segundo grupo se le presentaron tres frases, siendo la primera la misma del grupo primero y las dos restantes también sobre Newton: "Estudió en Cambridge" y "Fue nombrado guardián de la casa de la moneda de Londres". Por su parte, el tercer grupo recibió también tres frases y de nuevo la primera frase coincidía con la recibida por los otros dos grupos, pero las otras dos fueron "Su padre murió al poco de nacer" y "Su madre se volvió a casar y le dejó con su abuelo". La prueba inesperada de memoria consistió en preguntar si recordaban la primera frase, la única en el caso del grupo primero, y el resultado obtenido fue que el grupo tercero fue el que contó con un mayor número de participantes que recordaban esa frase, mientras que en el grupo segundo se encontró la menor proporción.

Este resultado pone de manifiesto que una mayor cantidad de información no interfiere necesariamente con el recuerdo de elementos concretos, sino que el factor determinante es en qué medida pueden relacionarse esos elementos mediante conexiones de significado en las que un elemento nos ayude a comprender otro. En el caso del grupo tercero, las tres frases comunican aspectos que invitan a compadecerse de la infancia de Newton y que, por tanto, ayudan a concebir que cuando niño fuera algo extraño. En cambio, el grupo segundo se encuentra con tres frases de difícil vínculo semántico, y su recuerdo es el peor de los tres grupos (el conocido como "efecto abanico": interferencia que se produce al conocer más cosas sobre algo, pero que no guardan relación entre sí). Como retomaremos en otros temas, esta mejora del recuerdo cuando la información puede relacionarse a nivel semántico se conoce como **elaboración** del conocimiento, y en el ámbito de la psicología de la educación entronca con lo que se denomina aprendizaje significativo (David Ausubel, 1963).

El **aprendizaje significativo** se produce cuando la información nueva puede conectarse mediante relaciones de significado con otra información y especial-

mente con aquella que ya poseemos. De esta manera lo que sabemos previamente nos ayuda a entender lo nuevo, y una y otra información quedan conectadas por lazos de comprensión recíproca. El resultado será que el recuerdo de una información nos conducirá al recuerdo de la otra gracias a una conexión de significado que, como demuestra la evidencia empírica, parece ser el principio que nos permite recordar la información por más tiempo, recuperarla con mayor facilidad y construir un conocimiento extenso sobre un tema. Esta forma de aprendizaje es la base del marco de enseñanza conocido como **constructivismo**.

Esta forma de aprendizaje implica un proceso continuo de integración de lo nuevo con nuestro conocimiento previo, huyendo así del almacenamiento o suma de datos inconexos. Por supuesto, en ocasiones debemos **aprender datos o hechos** que no pueden conectarse con otros y para los que ni siquiera tal conexión es necesaria, pero estos casos son más la excepción que la regla. Estos datos los aprendemos mediante la repetición mecánica sin conectar su significado con lo que ya sabemos, pero si trasladamos esta forma de aprender a cualquier conocimiento que queramos adquirir nos ocurrirá como al grupo segundo del experimento antes descrito, donde la desconexión de las diferentes frases les impidió recordar la primera.

En este sentido, Pozo (2008) señala cómo en muchas ocasiones se aprenden fórmulas de física sin comprender *por qué* se relacionan unos elementos concretos, cuando, en el caso de saber explicar el porqué de esas relaciones, las fórmulas serían recordadas por mucho más tiempo y podrían aplicarse a situaciones nuevas. De nuevo insistimos en que la forma que tengamos de preguntar en nuestras evaluaciones marcará cómo se aprenderán los contenidos (como datos inconexos o como aprendizaje significativo). Si las preguntas pueden responderse sin comprender los contenidos en la dirección que estamos indicando, no desarrollarán la forma de estudiar que queremos promover.

Estamos diseñados para comprender la información que nos llega, captar la esencia, y no para repetirla de manera literal. Imaginemos que nos leen un fragmento de dos párrafos y nos preguntan a continuación qué se ha dicho en esas líneas. Todo el mundo intentaría explicar con sus palabras el contenido de lo escuchado o, dicho de otro modo, nadie intentaría repetir las frases que ha escuchado de manera literal. ¿Por qué se fomenta entonces que se estudien los contenidos repitiendo de manera literal lo que aparece en un libro de texto? Cuando un examen se responde mejor habiendo memorizado de forma mecánica, con escasa comprensión, que realizando el esfuerzo de comprender cada idea y conectarla con otras por lazos de entendimiento, se están castigando las conductas de estudio que conducirían al aprendizaje significativo. Estaremos creando estudiantes que almacenan datos que al carecer de conexiones de significado no permanecerán en su memoria más allá del día del examen. El aprendizaje requiere que capturemos la esencia de lo que nos llega, que lo comprendamos y **ello sólo ocurre cuando lo traduces a tus palabras**. Sólo en ese momento

el conocimiento estará unido a otras informaciones que ya tenías, a tu forma de hablar y pensar, y será tuyo.

7.3.3. Aprendizaje de procedimientos y estrategias

El aprendizaje de procedimientos se refiere a la adquisición de una secuencia de pasos repetida siempre de la misma manera, ya sean secuencias motrices, como al montar en bicicleta, conducir o en los detalles técnicos de un deporte, o sean secuencias internas de nuestro pensamiento, como sucede al resolver operaciones matemáticas o expresar construcciones gramaticales. El rasgo característico de estos aprendizajes procedimentales reside en que mediante la práctica se logran ejecutar de forma automática, es decir, con gran fluidez y mucho menos esfuerzo del que suponía en un principio. Esta automatización se facilita en gran medida mediante la división de la práctica en fragmentos y el seguimiento de modelos (Jeanne Ormrod, 2005).

En el ámbito educativo es muy importante detectar cuándo estamos ante un aprendizaje de este tipo porque, en ese caso, la repetición mecánica será fundamental, justamente la fórmula que, como hemos insistido, no debe emplearse si estamos ante un aprendizaje verbal que requiera conectarse con otros conocimientos (como ocurre en la inmensa mayoría de los casos). Ahora bien, algunos contenidos incluso poseen ambas partes, por un lado aprender procedimientos y por otro un aprendizaje significativo que nos permita relacionarlo con otros conocimientos. Pensemos, por ejemplo, en el aprendizaje de las ecuaciones. Su resolución implica aprender una secuencia de pasos (aprendizaje procedimental), pero asimismo debemos saber qué es una ecuación (una igualdad) y por qué conecta con el conocimiento de otras ciencias. Sólo estableciendo estas conexiones aprenderemos qué es una ecuación en términos conceptuales y sabremos llevar ese conocimiento a la resolución de otros problemas.

Una vez sabido que cada contenido de aprendizaje requiere un acercamiento diferente, las estrategias de aprendizaje serán las que nos permitan decidir cómo estudiar un material y si debemos combinar más de una técnica. En definitiva, estamos ante la habilidad de “aprender a aprender” que comentaremos en otros temas.

8. MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

8.1. Introducción

¿Los estudiantes no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? ¿No aprenden porque su falta de motivación les impide pensar cómo afrontar la tarea o porque su forma de pensar les impide motivarse para aprender?

La motivación y el aprendizaje son dos procesos psicológicos que indudablemente se dan la mano en los contextos de educación formal de manera continuada. Es difícil concebir que se pueda producir el aprendizaje sin que exista una motivación mínima previa para ese aprendizaje. Pero al mismo tiempo, el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje condicionan notablemente el estado motivacional del aprendiz para sus futuras tareas de aprendizaje.

En este tema intentaremos responder o al menos aportar claves para atender a una recurrente preocupación del profesorado: “**¿cómo motivar a nuestros/as estudiantes para el aprendizaje?**”

Definición



Motivación: aquello que da energía, ímpetu a la conducta, activándola, manteniéndola y dirigiéndola hacia la consecución de metas.

Los estudios sobre motivación tratan sobre cómo se **energiza** la conducta (energía) y cómo ésta **se dirige** hacia ciertos fines (dirección). La motivación es por tanto un constructo teórico, como lo son la percepción, la memoria, el pensamiento... no observable, que se refiere a un estado interno que puede ser el resultado de una necesidad; se le caracteriza como algo que activa o excita la conducta que, por lo general, se dirige a la satisfacción del requerimiento instigador, de esa necesidad.

8.2. Objetivos

- Objetivo 1. Definir qué es la motivación y cómo se relaciona con el aprendizaje.
- Objetivo 2. Aprender cómo promover en el alumnado la motivación intrínseca por el aprendizaje a partir de la satisfacción de las necesidades de autodeterminación y competencia.

- Objetivo 3. Conocer las principales formas de motivación extrínseca y su relación con la motivación intrínseca.
- Objetivo 4. Conocer cómo motivar al alumnado mediante el establecimiento de metas e intenciones de implementación.
- Objetivo 5. Disponer de algunas pautas concretas que fomentan la motivación para el aprendizaje.

8.3. Contenidos

8.3.1. Motivación intrínseca y necesidades psicológicas de autodeterminación y competencia

Para entender la motivación humana es clave partir del concepto de “**necesidad**”. Entendemos por “necesidad” cualquier condición que resulta primordial e indispensable para la vida, el desarrollo y el bienestar. En ese sentido, podemos distinguir entre **tres tipos de necesidades: fisiológicas, psicológicas y sociales**. Las primeras hacen referencia a todas aquellas condiciones biológicas que han de satisfacerse adecuadamente para que nuestro organismo fisiológicamente se encuentre bien. La necesidad de alimento o de ingesta de agua se encontrarían entre ellas. Las necesidades psicológicas en cambio incluyen las condiciones que deben también cubrirse, pero en este caso para que nuestro desarrollo y bienestar psicológicos sean óptimos. Por último, las necesidades sociales refieren las condiciones de interacción con los demás que tienen que ser satisfechas para no ver comprometido nuestro bienestar.

Pues bien, la satisfacción de estas necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales constituye una de las principales fuentes de la motivación humana. De hecho, si se inhiben o frustran, pueden dar lugar a importantes daños fisiológicos y/o psicológicos. Los estados motivacionales proporcionan los mecanismos para actuar antes de que ocurran estos daños. Generan por tanto la energía y dirección suficientes para no se produzcan; dan lugar así a la motivación. Por ejemplo, cubrir la **necesidad fisiológica** de agua en nuestro organismo nos motiva para la búsqueda y consumo de agua u otro líquido sustitutivo. Cuando necesitamos aportar calorías a nuestro organismo para no verse dañado, experimentamos hambre, esto es, la motivación (energía y dirección) suficiente para realizar la conducta de ingesta. La **necesidad social** de afiliación nos impulsa (motiva) para realizar comportamientos que nos permitan sentirnos miembros de un grupo, de una colectividad, de una red de amigos/as (dirección) e impedir el daño psicológico de sentirnos aislados, solos, sin apoyo.

Las **necesidades psicológicas** también son potentes fuentes motivacionales y nos interesan especialmente porque en el ámbito educativo juegan un papel muy relevante. Aportan una motivación natural para aprender, crecer y desarrollarse. Son básicamente tres: la **necesidad de autodeterminación o**

autonomía, la **necesidad de competencia** y la **necesidad de afinidad o gregarismo**. Veámoslas con detalle una por una.

La **necesidad de autodeterminación o autonomía** se refiere al deseo intrínseco que todos/as tenemos de sentir que nuestra vida es conducida por nosotros mismos, esto es, que podemos elegir en lo cotidiano y en lo importante y que los principales agentes causales de nuestras decisiones y comportamientos somos nosotros y no fuerzas externas a nosotros. Implica la percepción de libertad para hacer algo, la percepción de que nuestra voluntad prevalece en nuestra vida. La **competencia** por su parte es la necesidad psicológica de sentir que se interacciona adecuadamente con el entorno, que se es eficaz, que se es competente. La competencia se refiere a esa necesidad de demostrarse a uno mismo que lo puede hacer bien, satisfactoriamente, en los retos y desafíos que le plantea su vida cotidiana. Por último, la necesidad psicológica de **afinidad** (también conocida como "gregarismo") se refiere a la necesidad que tenemos de establecer vínculos y lazos afectivos estrechos con otras personas.

Pues bien, ¿por qué son importantes estas tres necesidades psicológicas para el aprendizaje en contextos escolares? Porque apoyarlas entraña notables implicaciones para la motivación. En la medida en que nuestra práctica educativa diseñe procedimientos para fortalecerlas, estaremos incrementando un tipo muy importante de motivación humana: la **motivación intrínseca**. Satisfacer estas necesidades es crear un reservorio de motivación intrínseca que impulsará a nuestros estudiantes hacia los procesos de aprendizaje. Con un valor añadido, que no necesitaremos de fuentes externas de motivación para que se impliquen. Cuando un comportamiento se realiza por motivación intrínseca se distingue fácilmente porque en su propia ejecución disfrutamos, experimentamos placer, nos gusta hacerlo. La motivación intrínseca sería así el ideal de todo educador/a, la meta a llegar: que los estudiantes se impliquen en los procesos de aprendizaje por el mero placer que les produce, porque se sienten sobre todo autodeterminados y competentes.

Importante



La motivación intrínseca surge de las necesidades psicológicas de autodeterminación, competencia y afinidad. Satisfacer estas necesidades en los procesos de aprendizaje incrementa la motivación intrínseca por ellos.

Siendo tan importantes satisfacer las necesidades psicológicas para el aprendizaje, ¿cómo podemos conseguirlo en nuestras aulas?:

- Para **favorecer la autodeterminación** pueden ponerse en práctica algunas estrategias relativamente sencillas:

- Conocer los intereses y preferencias de nuestro alumnado para apoyarlos.
- Incitar a la elección e iniciativa, planteando siempre que sea posible diferentes posibilidades en lugar de actividades cerradas, para que el/la alumno/a sienta que elige, que escoge, que su iniciativa tiene valor.
- En caso de no poder dar a elegir porque sean tareas que educativamente el/la profesor/a considere necesarias, siempre comunicar las razones, explicar las reglas, los límites... Sustituir los “deberías” por los “porque...”
- Para **favorecer la competencia** se requiere fundamentalmente retroalimentación positiva de rendimiento, es decir, que el estudiante reciba información sobre su grado de ejecución en una determinada tarea, pero retroalimentación positiva de su progreso. Para ello es importante que las tareas estén diseñadas de tal forma que supongan un reto adecuado para el nivel de habilidad, capacidad, desarrollo... del aprendiz. Si las tareas son demasiado fáciles, el estudiante se aburrirá y la retroalimentación le dará poca satisfacción a su necesidad de competencia; si son demasiado difíciles, rara vez podrá desempeñarse adecuadamente en ellas, por lo que el feedback que recibirá será negativo. Sólo en tareas que supongan un desafío óptimo podrá ver satisfecha su necesidad de competencia.
- Y por último, para **favorecer la necesidad psicológica de afinidad** o gregarismo basta con diseñar ambientes de interacción con otros en los que reine un ambiente cálido de cuidado y preocupación mutua. Y ahí el docente tiene un papel crucial.

8.3.2. Motivación extrínseca: incentivos y consecuencias

A diferencia de la motivación intrínseca, la **motivación extrínseca** surge fundamentalmente a partir de **incentivos y consecuencias ambientales** (refuerzos y castigos). Desafortunadamente son numerosas las ocasiones en las que nuestros estudiantes no acuden a los centros educativos con motivación intrínseca por el aprendizaje. Siendo esto así, sólo nos queda iniciar el proceso motivador con el uso de incentivos y consecuencias, con el fin último de que esa motivación extrínseca inicial pueda convertirse algún día en auténtica motivación intrínseca.

Los **incentivos** son en realidad representaciones mentales de las propiedades de los objetos-meta, es decir, de las consecuencias que tendrán nuestros comportamientos. Son por tanto previos a la conducta, de ahí que incidan sobre su inicio, sobre sus fuentes motivacionales.

Ejemplo



Cuando estudiamos tan solo porque nos motiva aprobar una asignatura, lo hacemos por motivación extrínseca de incentivo; la representación mental del objeto-meta, en este caso el aprobado, nos aporta la energía y dirección suficientes para llevar a cabo las conductas de aprendizaje que nos permitan que la consecuencia sea un aprobado y no un suspenso.

Las **consecuencias** en cambio son sucesos ambientales que fortalecen o debilitan la persistencia de una acción particular, que ocurren tras esa acción y que inciden sobre su probabilidad de ocurrencia futura.

Ejemplo



Siguiendo con el ejemplo anterior, si tras estudiar conseguimos el ansiado aprobado, ese aprobado es consecuencia de nuestra conducta de estudiar, un reforzador positivo de ella, la fortalecerá e incrementará su probabilidad de ocurrencia de nuevo en el futuro. Por tanto, también será motivador de esa conducta, puesto que dará energía y dirección para que vuelva a repetirse.

Los incentivos y consecuencias tienen un alto poder motivador sobre el comportamiento, pero se han cuestionado a veces porque **pueden afectar negativamente a la motivación intrínseca**. También porque hacen dependiente al comportamiento excesivamente de las motivaciones externas a la persona, cuando lo deseable sería que toda la motivación surgiese de ella misma. Afortunadamente hoy sabemos cómo minimizar estos efectos adversos sobre la motivación intrínseca e incluso cómo conseguir llegar a la motivación intrínseca a partir de la motivación extrínseca. Veámoslo a continuación.

Cualquier **consecuencia**, pongamos por caso un reforzador positivo, tiene **dos propiedades inherentes**. Por un lado, informa a la persona de que lo hizo bien, es decir, tiene una **función informativa** muy importante sobre su ejecución en la tarea. Pero además de esta función informativa también tiene otra **función controladora**. Cuando elogiamos o alabamos el comportamiento de un/a alumno/a no sólo le estamos informando de lo adecuado de ese comportamiento, sino que de alguna forma estamos intentando motivarle para que lo repita en el futuro, es decir, estamos intentando ejercer cierto control sobre su comportamiento futuro. Pues bien, **el efecto de los reforzadores sobre la motivación intrínseca dependerá no tanto del hecho en sí de reforzar sino de la forma como se hace**. Si se administra el reforzador enfatizando su función controladora (p.e. "muy bien, hiciste lo que yo te dije"), disminuiríamos la motivación intrínseca porque afectamos negativamente a la necesidad psico-

lógica de la autodeterminación, una de las fuentes de las que se nutre esta motivación. Sin embargo, si administramos el reforzador de **manera informativa y no controladora** (p.e. “muy bien, has conseguido resolver adecuadamente una ecuación de segundo grado que ayer no pudiste”) mejoraremos la motivación intrínseca del aprendiz al otorgar con nuestro refuerzo retroalimentación positiva de ejecución, que mejora su necesidad psicológica de competencia, el otro pilar principal de esta motivación.

En resumen



Incentivos y consecuencias son eficaces motivadores extrínsecos del comportamiento y podemos utilizarlos para mejorar la motivación por el aprendizaje. Pero al hacer uso de ellos es muy importante recordar sus dos funciones, informativa y controladora, para intentar siempre administrarlos de tal forma que prevalezca el aspecto informativo sobre el controlador.

8.3.3. ¿Cómo establecer metas para mejorar la motivación del alumnado?

Las teorías cognitivas sobre la motivación han considerado de forma recurrente la **inconsistencia cognitiva** como un motivo para la acción. Con el término **inconsistencia** nos referimos a la diferencia o incongruencia que puede existir entre nuestros pensamientos y el entorno real que nos rodea, o entre distintos pensamientos entre sí. En ese sentido cobran gran importancia las **metas**, cuando tenemos la idea de que podríamos alcanzar un estado mejor que el actual. Alcanzarlo se convierte en una **meta**. La incongruencia entre lo que tenemos realmente y lo que creemos que podemos conseguir energiza nuestra conducta, nos moviliza para la acción, nos motiva. Se ha observado que el **fijarnos metas de ciertas características puede llevarnos a un mejor rendimiento**. De ahí que en el ámbito educativo, ayudar a nuestros estudiantes a fijarse metas de aprendizaje adecuadamente puede resultar un elemento motivador de primer orden. Pero ¿cómo deben establecerse las metas para que realmente sean motivadoras?

Para que las metas motiven deben ser **específicas, difíciles y desafiantes** (Edwin Locke y cols., 1981) (p.e. “haz todo lo que puedas” no es una meta específica, mientras que “haz 75 flexiones” sí lo es), pero sin que se lleguen a estimar como demasiado difíciles o inalcanzables ya que en ese caso no aceptaríamos esa meta como propia.

Para que la meta se alcance, es importante recibir **“feedback” (retroalimentación)** progresivo sobre nuestros logros. El feedback permite que la persona evalúe su rendimiento. Si no está siendo adecuado se produce una **incongruencia y se actúa para mejorar** el rendimiento futuro. Si el feedback le indica al individuo que está funcionando a un nivel igual o superior a lo exigido por la meta, entonces se sentirá satisfecho y en el futuro puede que se juzgue

lo suficientemente **competente como para marcarse una meta superior**. En ambos casos se energiza la conducta y se producen más acciones dirigidas hacia la consecución de metas. Teniendo en cuenta la importancia del feedback, sería lógico pensar que son más eficaces las metas a corto plazo (MCP) que las metas a largo plazo (MLP),

¿Siempre son mejores las MCP que las MLP?

- Si nos hemos fijado metas a corto plazo, éstas **nos ofrecen más posibilidades de feedback**. Ejemplo: estudiante que quiere aprobar una asignatura al final de curso. Ésa sería una meta a largo plazo, puede ser más motivador fijarse MCP, como estudiar todos los días, conseguir estudiar media hora más cada semana, etc. Gracias a las metas a corto plazo no sólo recibimos información sobre nuestros logros (feedback), también tenemos más oportunidades de obtener recompensas, de ser premiados o reforzados por otros o por nosotros mismos, y por tanto de sentirnos satisfechos. Éstas son las dos principales razones para que en muchas ocasiones las metas a corto plazo sean más eficaces que las metas a largo plazo. Ejemplo: un estudiante puede fijarse como meta aprobar todas las asignaturas a final de curso (MLP) o en cambio puede fijarse como meta aprobar cada mes el examen de cada asignatura (MCP).
- Sin embargo **a veces las MLP son mejores**, pues las MCP en algunas ocasiones resultan demasiado intrusivas. Cuando el nivel de motivación intrínseco al iniciar la tarea es alto, pueden resultar más convenientes las metas a largo plazo.

Pero para que una meta motive y mejore el rendimiento académico no basta con formularla adecuadamente (específica, difícil y desafiante), sino que **deben ser aceptadas** por el estudiante. Si éste las percibe como impuestas desde fuera, controladoras, es difícil que le motiven. Para que las metas sean aceptadas han de ser percibidas por el aprendiz como de **dificultad media asequible** a sus capacidades, debe **participar en el proceso de su establecimiento**, el/la profesor/a que le ayuda a fijarse la meta debe gozar de gran **credibilidad** y, por último, el proceso hacia la meta debe ir acompañado de **incentivos y recompensas** extrínsecos por su consecución.

Imaginemos que la meta está bien formulada y también es aceptada por el estudiante. Todavía queda algo muy importante para que la meta se consiga: fijar lo que conocemos como **intenciones de implementación**, que no es otra cosa que establecer claramente **cuándo, cómo, con quién, dónde...** realizaremos los comportamientos que nos permitan alcanzar la meta. Y también identificar los posibles **obstáculos y barreras** que posiblemente nos encontremos en el proceso a la meta, y decidir anticipadamente cómo vamos a reaccionar a esos obstáculos para sortearlos. Por ejemplo, si un estudiante se fija la meta de estudiar todas las semanas 4 horas la asignatura X (meta a corto plazo, específica,

desafiante, difícil, aceptada por él/ella), debería establecer un plan (intenciones de implementación) que incorporase cuándo va a estudiarla (p.e. lunes y miércoles, de 17 a 19 horas), dónde (p.e. en su cuarto de estudio), con quién (p.e. solo)... y además pensar en las dificultades que encontrará y cómo afrontarlas (p.e. "poco antes de las 17 puede que mi hermana me llame para ver la televisión; si eso ocurre, le contestaré tal o cual cosa...").

Importante



Las intenciones de implementación ayudan a disminuir la brecha a menudo notable entre el establecimiento de una meta y la realización de las conductas que permitan alcanzarla.

8.3.4. ¿Cómo mejorar la motivación por aprender del alumnado?

Basándonos en lo dicho hasta ahora y en otros conocimientos sobre motivación humana, podemos señalar una serie de **recomendaciones prácticas dirigidas al profesorado para mejorar la motivación por aprender de sus estudiantes**. Estas sugerencias responden a cinco aspectos clave:

- En relación a la **forma de presentar y estructurar la tarea** de aprendizaje.
 - Siempre hemos de intentar **estimular la curiosidad e interés** de los estudiantes por las actividades de aprendizaje que les proponemos. Para conseguirlo hay que presentar la tarea de forma atractiva, ingeniosa, creativa, sorpresiva. Planteándoles al inicio cuestiones o problemas a resolver, enfatizando su novedad y resaltando aspectos que les generen cierta incongruencia con sus conocimientos previos. Asimismo la tarea debe ser divertida en lo posible y variada en sus actividades.
 - **Mostrarles su relevancia y utilidad**, lo que puede conseguirse relacionándola con los intereses de los estudiantes y con sus conocimientos previos, pero también enfatizando el valor instrumental de la materia para otras materias y para su vida.
 - Diseñarla de tal forma que los estudiantes la perciban como un **desafío óptimo**, es decir, como una tarea que no es demasiado aburrida ni demasiado exigente para sus habilidades y capacidades.
- Para **fomentar la autonomía del estudiante (autodeterminación)** y por ende su motivación intrínseca, conviene ofrecerle el máximo de opciones posibles tanto en la elección de las actividades como en su forma de realización, materiales, plazos... Siempre que sea posible, que dispongan de margen de elección.

- Crear un **clima de confianza hacia el estudiante y expectativas positivas sobre sus posibilidades**, de tal forma que su necesidad de competencia se vea satisfecha cotidianamente. Para ello, podemos adoptar las siguientes estrategias:
 - Iniciar el trabajo y las tareas de aprendizaje al nivel de los estudiantes, avanzando poco a poco en dificultad y complejidad.
 - Plantearles las metas de aprendizaje de manera clara, específica y alcanzables a corto plazo.
 - Enfatizarles que sus habilidades académicas pueden mejorar con la práctica y el estudio y que estas habilidades son específicas de la tarea, no generales para todas las materias y contenidos.
- **Ayudarles a perseverar en la tarea**, una vez iniciada ésta. Para ello, son adecuadas las siguientes estrategias:
 - Darles oportunidades frecuentes para responder, para entregar actividades, trabajos... y por supuesto ofrecerles retroalimentación sobre este proceso de aprendizaje.
 - Reducir el riesgo de fracaso en la tarea, para no disminuir su nivel de competencia percibida.
 - Modelar su motivación por aprender, mostrándonos como profesores/as entusiasmados en los procesos de enseñanza. Es decir, aprovechar nuestro potencial como modelos de aprendizaje para conseguir de los estudiantes el aprendizaje por modelamiento (imitación) del entusiasmo por aprender.
- Y por último, pero no menos importante, utilizar **procedimientos de evaluación** que se basen principalmente en la comprensión de los contenidos, el progreso en el aprendizaje, el esfuerzo realizado y la creatividad reflejada, más que en el rendimiento académico. Útiles para ello son las siguientes estrategias:
 - No ridiculizar nunca al estudiante por sus errores, y mucho menos en público ante los demás compañeros/as.
 - Hacer hincapié en la importancia de la comparación consigo mismos/as y no con los demás. Por ejemplo, recordándoles lo que antes no resolvían y ahora sí...
 - No dar demasiada importancia a las calificaciones y la competitividad y sí a los progresos y esfuerzo realizados.

8.4. Ideas clave

- La motivación es clave para el aprendizaje. Motivar para aprender y aprender para mantener la motivación, dos procesos ineludiblemente ligados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La motivación para aprender puede surgir de diferentes fuentes. La motivación intrínseca a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas

de autodeterminación, competencia y afinidad. La motivación extrínseca a partir de incentivos y consecuencias. La motivación cognitiva a partir de las metas y las intenciones de implementación, entre otras.

9. ¿CÓMO GESTIONAR EL AULA PARA CREAR UN BUEN CLIMA DE APRENDIZAJE?

9.1. Introducción

Un aspecto crucial para que en nuestras aulas puedan desarrollarse adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje es, sin duda, que exista un buen **clima de clase**. Con frecuencia nos encontramos con la circunstancia de que el/la docente planifica extraordinariamente su clase, elabora materiales motivadores, selecciona bien los contenidos, diseña primorosamente las actividades... pero una mala gestión del aula da al traste con todo. Tan importante es dominar los contenidos de la materia, su didáctica, conocer los principios del aprendizaje, la psicología del aprendiz... como llevar a cabo una buena **gestión y control del aula**. De hecho, los problemas de indisciplina en nuestras clases son posiblemente la queja más frecuente de nuestros docentes. Un/a alumno/a perturbador/a o un grupo de ellos/as puede hacernos la "vida imposible" en el aula y convertir en infructuosos todos nuestros intentos como docentes de fomentar el aprendizaje. Este tema aborda justamente toda esta problemática, con una visión positiva y aportando pistas y recursos prácticos para facilitar la labor educativa del profesor/a.

9.2. Objetivos

- Objetivo 1. Conocer qué se entiende por gestión del aula y clima de clase.
- Objetivo 2. Aprender estrategias para mantener un mínimo de control y disciplina en el aula.
- Objetivo 3. Conocer algunas estrategias para prevenir los problemas de indisciplina en el aula.
- Objetivo 4. Aprender cómo abordar los problemas de indisciplina en el caso de que surjan.

9.3. Contenidos

La escuela tradicional consideraba el orden un fin en sí mismo y los problemas de conducta como ofensas personales, desde una visión de las relaciones alumno-profesor impersonales, de desconfianza. El enfoque humanista considera el aprendizaje desde un punto de vista psicológico y sociológico, más que moral, haciendo hincapié en las relaciones personales, el respeto, la democracia o el afecto. Es decir, se trata de enseñar y que aprendan, pero sin provocar aversión hacia el aprendizaje, y de conseguir orden, pero sin provocar odio (M.A. Santos Guerra).

9.3.1. Gestión del aula y buen clima de aprendizaje

Por **gestión del aula** entendemos normalmente la forma en que cada profesor/a pone en práctica sus métodos didácticos y organiza la propia clase como factor de ayuda para el aprendizaje. Mientras que el **clima de clase** se refiere al contexto inmediato en el que se dan todas las interacciones entre profesorado y alumnado. Todo lo que hacemos para gestionar el aula determina el clima de aprendizaje que reina en la clase. Seguiremos en este tema muchas de las recomendaciones y trabajos de **Juan Vaello**, orientador educativo con gran experiencia y una de las personas que mejor ha trabajado estos asuntos en nuestro país. Según Juan Vaello (2006) el clima de clase es determinante para el surgimiento o no de los conflictos y para su dimensión toda vez que ocurran. Es el caldo de cultivo donde pueden crecer de una u otra forma, y entorpecer en mayor o menor medida el trabajo del profesorado y alumnado. De acuerdo con este autor, el **clima de clase depende de la interacción compleja entre numerosas variables**, no todas educativas, que estructuran las relaciones que se producen en el aula. Conocerlas es fundamental para el profesor/a, para poder trabajar con ellas y planificar su acción educativa. Se pueden categorizar en **tres conjuntos** (Vaello, 2006):

- **Control.** Un mínimo de control en el aula es imprescindible para que pueda ejercerse la actividad educativa. Para conseguirlo disponemos de una serie de recursos:
 - **Establecimiento de límites.** De manera democrática, profesor/a y alumnado deben definir y delimitar qué conductas consideran adecuadas y cuáles inadecuadas en la clase. Este acuerdo, que puede tomar forma incluso de contrato, conviene hacerlo en los primeros días del curso.
 - **Advertencias.** Para evitar las sanciones, es muy útil advertir al alumno/a que ha hecho algo inadecuado. A veces, sólo con notificar esto, hacerlo consciente de que lo realizado no figuraba dentro de los límites establecidos, puede ser suficiente para evitar una escalada del conflicto.
 - **Compromisos**, como última oportunidad para el alumno/a antes de ser sancionado. Es importante que sea él/ella quien lo solicite, siempre que muestre una clara intención de cambio.
 - **Sanciones.** Si las advertencias no surten su efecto y el estudiante no adquiere un compromiso de cambio, no queda más remedio que aplicar las sanciones contempladas en el Centro para las conductas inadecuadas. Es importante ser contingente en la aplicación de las sanciones, es decir, aplicarlas siempre que se den las circunstancias para ello, no unas veces sí y otras no, y además han de ser bien explicadas al alumno/a, justificadas y razonadas, para resaltar su cariz educativo y no meramente sancionador.

- **Derivaciones.** Cuando el Centro escolar no puede abordar algún problema porque sobrepasa sus capacidades, se ha de derivar a otras instancias educativas o sociales y colaborar con ellas (p.e. Centros de Servicios Sociales Comunitarios, Centros de Drogodependencias...)
- **Relaciones interpersonales.** En el ámbito escolar constantemente se están produciendo interacciones entre personas. Relaciones entre profesorado, alumnado, profesorado-alumnado... La clase es un mundo de relaciones. Éstas deben ser cálidas, agradables, sanas... y permitir que todo el mundo se encuentre cómodo para poder aprender. Dos son las herramientas principales para conseguirlo:
 - **Respeto.** El respeto debe ser mutuo entre todos los integrantes de una clase, pero el ejemplo del profesor/a determinará en gran medida si se da o no respeto entre todos/as. A respetar al otro se aprende principalmente por **modelamiento**, por **imitación**. Si el profesor/a respeta al alumnado hay muchas probabilidades de que el alumnado le respete y se respeten entre ellos. Pero si el profesor/a les falta al respeto, difícilmente podrá exigírsele al alumnado un respeto que no ven en su figura de referencia.
 - **Empatía.** La empatía es la habilidad o capacidad para ponerse en el lugar del otro/a, para entender cómo puede sentirse otra persona en un momento determinado ante una circunstancia concreta. Es uno de los mejores “lubricantes” de las relaciones interpersonales. Sentirse comprendido/a y comprender los sentimientos del otro/a fomenta relaciones interpersonales cargadas de afectividad positiva, creando un clima de clase propicio para el aprendizaje.
- **Rendimiento.** El rendimiento académico satisfactorio del alumnado es uno de los objetivos que persigue la escuela. El clima de aula se ve muy condicionado por cómo es este rendimiento en cada uno/a de los/as estudiantes. Pero el rendimiento no sólo debe ser académico, sino también a otros niveles incluso más importantes que configuran el desarrollo de la persona. Ser persona es algo más que obtener un buen rendimiento académico. En ese sentido, hay que favorecer que todo el alumnado se esfuerce al máximo por desarrollar sus potencialidades, no sólo cognitivas, sino también socio-emocionales.

En resumen



El clima de clase depende de la interacción entre diferentes conjuntos de factores que tienen que ver con el control del aula, las relaciones interpersonales que se establezcan en ella y el rendimiento del alumnado.

9.3.2. *Cómo prevenir problemas de indisciplina*

Centrándonos ya en aspectos un poco más concretos, hay una serie de elementos clave que permiten establecer un buen clima de clase y **prevenir la indisciplina** en el aula. Algunos de ellos tienen que ver con las **características del profesor/a**, en concreto, aspectos de su personalidad, su conocimiento y la relación con el alumnado. Empecemos por este último aspecto, la **relación profesor/a-alumnado**. Sin duda, se trata de una relación sujeta a un guion preestablecido; ambas partes tienen en su mente una especie de guion con las pautas "habituales" que suelen darse en el marco de este tipo de relaciones. Es una relación entre desiguales, donde una parte no tiene el mismo poder que la otra, sobre todo en lo relativo al establecimiento de las calificaciones académicas. Se trata de una relación en la que los roles están perfectamente diferenciados a priori, si bien son altamente complementarios, aunque con frecuencia dotados de un alto grado de formalidad.

En esta relación es fundamental que el profesor/a **observe de manera activa** al alumnado. Siempre ha de estar vigilante para captar los más mínimos detalles que le permitan conocer perfectamente a sus estudiantes. De esta forma, tendrá más facilidad para canalizar y dar sentido a conductas típicas ligadas a roles informales, que se dan en todas las aulas (el/la gracioso/a, el/la preguntón/a, el/la críticón/a, el/la cotilla, desafiante, víctima, tímido/a, pasota, sabelotodo...) y que de otra manera pueden atribuirse o interpretarse erróneamente como intencionadas contra el profesor/a. La observación activa de cada alumno/a debe incluir cualquier aspecto que el profesor/a considere importantes, si bien al menos los siguientes:

- Cuáles son sus gustos e intereses.
- Qué se les da bien, es decir, cuáles son sus aptitudes y destrezas.
- Qué rol representa en la clase, entre los muchos posibles: Instigador/a, Resentido/a, Apático/a, Protagonista, Charlatán/a, Agresivo/a, matón/a, Gracioso/a, Desafiante, Grosero/a, Cotilla, Hiperactivo/a, Pasota, Tímido/a, Víctima, Irrespetuoso/a, Contestón/a, Sabelotodo, Camarilla o mafia.
- Qué compañeros/as son los que tienen influencia sobre él/ella.
- Cuáles son sus preocupaciones.
- Qué prefiere: hablar o escuchar.
- Qué le irrita especialmente.
- Cualquier circunstancia personal y/o familiar que pueda ser relevante para ayudar a entenderlo y explicar su comportamiento.

La relación profesor/a-alumno/a debe caracterizarse también como una **relación empática**, en la que el educador/a hace todo lo posible por potenciar la empatía con los estudiantes. Para los alumnos/as, sentir que el profesor/a les entiende es muchas veces suficiente para prevenir la indisciplina. La empatía,

no obstante, no debe eliminar la asertividad como forma habitual de interrelacionarse. Decir “no” cuando así corresponde, sin acritud, sin agresividad, sin rencor, como muestra de cariño y deseo de educar, es también capital en esta relación.

Además de la relación profesor/a-alumno/a existen otros elementos importantes para prevenir los problemas de indisciplina en el aula. Uno de ellos es sin duda la “**educación socio-emocional**” (ESE), según Vaello (2006) uno de los mejores “antídotos contra los conflictos”.

Definición



Educación Socio-Emocional (ESE): “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).

Los defensores de la ESE insisten en la necesidad de incorporar de manera deliberada y planificada (dentro del currículo) la formación en **habilidades socio-emocionales**, no sólo para la prevención de los conflictos, sino también para la formación integral de nuestros estudiantes. Este tipo de habilidades, tan relevantes en la vida cotidiana, permiten manejar adecuadamente los conflictos, y al mismo tiempo pueden educarse justo cuando aparecen los conflictos. La ESE puede implementarse de diferentes maneras y en distintos espacios educativos: desde las “**cuñas-emocionales**” que el profesor/a puede introducir en cualquier momento en el que surja un conflicto u oportunidad, hasta la **incorporación reglada** dentro de las tutorías o asignaturas (Vaello, 2006).

El **establecimiento de rutinas organizativas en el aula**, junto con la **fijación de límites y normas** (pocas) son dos más de las herramientas educativas para prevenir los conflictos. Los límites y las normas deben ser fijados de mutuo acuerdo y democráticamente entre alumnos/as y profesores/as, siempre en las primeras semanas de curso, y deben recoger no sólo cuáles son esos límites sino también las consecuencias educativas que acarreará su incumplimiento. La coordinación y el trabajo en equipo de todo el profesorado que imparte docencia a la misma clase debe extremarse en este proceso de fijación de límites, establecimiento de normas y adecuación de consecuencias educativas. **Ir a una** aquí es fundamental.

La **disposición espacial del aula** también puede ayudar o dificultar la aparición de comportamientos de indisciplina. Una disposición en forma de U o en círculo favorece más la participación y la auto-regulación que una disposición tradicional en filas y columnas, por ejemplo.

Al profesor/a se le pide que **esté en todo**, que sepa lo que está pasando en todo momento, para poder anticiparse y reaccionar con suavidad para asegurar

que los procesos de la clase sigan fluyendo. Pero si a pesar de todo, las cosas no van bien como se había planificado, lo mejor es cambiar (disposición, límites, normas...) y reorganizar para explorar nuevas posibilidades. Y siempre con una actitud positiva y a ser posible con sentido del humor, uno de los mejores "desatascadores" para la mayoría de las situaciones de conflicto que se dan en contextos escolares.

9.3.3. *¿Cómo abordar los problemas de indisciplina cuando ocurren?*

Y si a pesar de todos nuestros esfuerzos preventivos los conflictos surgen, ¿cómo actuar? Vamos a plantear una serie de sugerencias en función de la gravedad de los problemas, puesto que la recomendación general debe ser **utilizar la medida de menor intensidad que sea eficaz** para solucionar el problema.

Si el **problema de indisciplina** podemos considerarlo **menor** (p.e. alumno/a que habla con el de al lado durante la explicación, que juega con el móvil, hace reír a la clase, impide atender a un compañero/a...), es aconsejable iniciar una secuencia de acciones que vayan de menos a más intensidad hasta dar con la adecuada a la situación. En primer lugar, estableceremos **contacto visual** con el alumno/a y a ser posible **nos acercaremos** a donde está situado en la clase. A veces con esto es suficiente para que deje de entorpecer la clase. Si no lo fuese, utilizamos algún tipo de **indicio verbal**, como llamarle por su nombre y formularle alguna pregunta, pedirle que intervenga en relación a lo que se está tratando en ese momento en clase... Si no fuese suficiente, le podemos **recordar las rutinas y normas** que habíamos establecido al principio del curso, preguntándole si es consciente de los efectos negativos de sus actos. También podríamos pedirle que **enuncie la rutina** o norma que está incumpliendo y por último, **advertirle**, esto es, pedirle de forma clara, sin hostilidad, que deje de hacer esa conducta. Con estas acciones, la mayor parte de las pequeñas indisciplinas se solventan y no requieren de alguna otra medida.

Pero a veces no es así y la **indisciplina se convierte en habitual o bien adquiere un cariz más importante**. Ante este tipo de situaciones es muy aconsejable, en primer lugar, **no improvisar**. Las primeras reacciones no suelen ser las mejores, más bien al contrario, nos generan mucho malestar y nos abocan a tener que rectificar. Por eso, es mejor pensar bien antes de actuar, **cuestionarnos cuáles han podido ser las causas** de ese comportamiento del alumno/a. Para estos casos también es adecuado **sentar lejos a los perturbadores de otros compañeros/as** que pueden afectarles. **Aplicar consistentemente las consecuencias** previstas en las normas aprobadas de clase sería otra estrategia adecuada a este nivel. Pero hemos de acompañar estas medidas con espacios para **enseñarles estrategias de auto-control**, que implicarán la necesidad de aprender a auto-evaluarse para identificar cuándo pueden estar a punto de cometer una indisciplina, y estrategias de auto-regulación.

Con estos alumnos/as que realizan reiteradamente comportamientos indeseados moderados es muy bueno también buscar momentos para **hablar con**

ellos/as de cosas distintas a sus indisciplinas. A veces ocurre que con algunos/as alumnos/as la interacción del profesor/a con ellos/as se reduce sólo a esto, a cuando les está regañando o sancionando.

Mucho ojo también con las **atribuciones** que hacemos sobre el comportamiento indisciplinado de estos/as alumnos/as. De pensar que se trata de una **mala conducta** podemos pasar a pensar que se trata de un **mal alumno/a** y de un mal alumno/a a considerar que estamos ante una **mala persona**. Frecuentemente el profesorado atribuye los problemas de indisciplina a características estables de la personalidad del alumnado (p.e. "es que son así", "no son demasiado listos/as"...), a su etapa evolutiva (p.e. "es la edad"), a circunstancias del contexto (p.e. "estamos en un barrio conflictivo") o incluso a intenciones negativas hacia ellos/as (p.e. "quieren boicotearme la clase"). Sin embargo, las investigaciones nos dicen que las **causas principales de la indisciplina** del alumnado son otras: llamar la atención del profesor/a y/o de los compañeros/as, alcanzar estatus en la clase, mantener la autoestima, falta de motivación causada normalmente por un desajuste de la tarea con sus habilidades y/o intereses, pero también por factores del propio profesorado, como su falta de preparación en el manejo de estas situaciones, junto al estrés laboral, autopercepción negativa y relaciones poco edificantes entre profesores/as.

Frente al estilo atribucional que saca fuera del ámbito del profesorado las causas del problema, planteamos una visión alternativa: **trabajar juntos profesor/a-alumno/a**, los dos son parte del problema, los dos han de ser parte de la solución. La pregunta clave entonces que le trasladaremos al alumno/a es: **"¿Qué podemos hacer para arreglar esto?"**

Es muy importante en todo momento **mantener la calma, no dejarse llevar por la ira**. Ciertamente es muy difícil auto-regularse en muchas de estas situaciones, pero como educadores/as hemos de conseguirlo. Si nosotros/as nos auto-regulamos en el conflicto, ellos/as tendrán la oportunidad de observar cómo es posible la auto-regulación aún en situaciones complicadas. Por supuesto **nunca discutir con el alumnado conflictivo en público**, siempre en privado, al final de la clase.

Escuchar empática y emocionalmente al estudiante sería otra de nuestras herramientas poderosas. Vinculado a ello, aprovechar la oportunidad que nos da el conflicto para realizar **ESE**, incorporando cuñas emocionales y analizando desde las emociones lo que ha ocurrido. Esto facilitará otro aspecto deseable, la asunción por parte del alumno/a de su propia responsabilidad en lo ocurrido.

El **uso de "mensajes yo"** por parte del profesor/a es una técnica muy útil para todas estas situaciones. Este tipo de mensajes nos hacen más humanos a ojos de nuestros estudiantes y además disminuyen su percepción de que **estamos** atribuyéndoles el problema exclusivamente a ellos/as. Siguen una secuencia **"comportamiento del alumno/a" (causa) -> "emoción del profesor/a" (efecto)**, de tal forma que pedimos al alumno/a que **deje de hacer algo porque a nosotros nos afecta a nivel emocional**. Por ejemplo, si un

alumno/a llega reiteradamente tarde a clase, en lugar de decirle, como hacemos habitualmente, algo así "otra vez llegas tarde a clase, para no perder la costumbre...", le diríamos "cuando llegas tarde a clase me distraes y tengo que parar mi explicación y esto me hace sentir incómodo y frustrado..." De esta manera, soy yo (profesor/a) el que me siento mal por lo que haces tú (alumno/a).

Por otra parte, la comunicación de las peticiones al alumnado debe hacerse de **manera asertiva**, esto es, firme y con cariño, sin caer en estilos pasivos (profesor/a que todo lo calla) ni agresivos (profesor/a que sólo sabe formular demandas insultando, enfadado...), ni por supuesto pasivos/agresivos (profesor/a que va acumulando hasta que un día estalla...).

En muchos casos, la **metodología general de resolución de problemas** nos abre también una vía interesante para los problemas reiterados de indisciplina. De acuerdo a este enfoque de resolución de problemas, el primer paso sería la **identificación del problema**, establecer claramente qué es lo que está pasando. En segundo lugar, proponer **soluciones posibles**, a modo de torbellino de ideas. En tercer lugar, **analizar los pros y contras** de las distintas soluciones propuestas, para en cuarto lugar, **escoger una y ponerla en práctica**. Y finalmente, **evaluar la medida** adoptada para comprobar que ha sido adecuada y, en caso de que así no fuese, poner en práctica otra de las soluciones propuestas.

También podemos **establecer pactos** con nuestros estudiantes, acuerdos, contratos conductuales... en los que queden recogidos compromisos por ambas partes. Recordar: **los dos parte del problema, los dos parte de la solución**.

Pero lamentablemente a veces todo esto falla. En ese caso será necesario recurrir a las **sanciones** recogidas en los acuerdos previos. Para establecer estas sanciones es muy conveniente estar calmados. Mejor posponer la decisión hasta que nos encontremos tranquilos, comunicarla en privado al alumno/a y a continuación restablecer una relación positiva con él/ella. Somos educadores/as.

Importante



La forma de reaccionar del profesorado ante los conflictos debe ser matizada en función de la gravedad, pero siempre con una máxima: mínima actuación posible que resulte eficaz para resolver el problema.

Aunque minoritarias y afortunadamente infrecuentes, pero muy salientes, ocurren también en los centros escolares **situaciones graves de hostilidad o agresión**. Las pautas de actuación ante estas situaciones extremas son un poco diferentes a las que hemos comentado hasta ahora, si bien persiguen la misma función educativa que las anteriores. Ante situaciones de violencia o agresión lo **inmediato es intentar acabar** con la situación lo antes posible, sin establecer una especie de lucha con el alumno/a por el poder, por demostrar quién manda

más. En esa batalla, todos pierden. Sí es recomendable **dar una oportunidad al estudiante para tranquilizarse y salvar la situación**, con frases como “tú decides si colaboras o no; puedes pensarlo durante un minuto...” Si acepta, podemos emplazarlo para más tarde y hablar con él/ella sobre los arrebatos de ira y agresividad. Si no acepta, le indicamos que espere fuera de clase mientras le asignamos tareas a los demás, con el fin de poder hablar en privado con él/ella. Si no quisiese salir de la clase, podemos enviar a otro estudiante para que **avise al director/a o al jefe/a de estudios**, para de esta forma contar con la ayuda de una figura de autoridad del centro. Si estos episodios se dieran con frecuencia, es imprescindible **reunirse con los padres**, con **los otros/as profesores/as que imparten clase** al alumno/a conflictivo y también **con el/la orientador/a** del centro. También en estos casos es muy útil llevar un **registro detallado de los incidentes**, anotando todo tipo de información que pueda resultar valiosa para comprender lo que está pasando, incluyendo en ese registro cómo reaccionan los profesores/as ante estos acontecimientos. Finalmente, también aquí habría que aprovechar el conflicto para **realizar ESE** y sobre todo **cuestionarnos por las causas** de estos graves comportamientos disruptivos del alumno/a.

9.4. Ideas clave

- Conseguir un buen clima de clase es uno de los objetivos educativos básicos del profesorado para permitir que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan desarrollarse con normalidad. Para ello, podemos ayudarnos de diferentes estrategias que tienen que ver con el control del aula, el rendimiento del alumnado y las relaciones interpersonales.
- En estos procesos juega un papel muy relevante la Educación Socio-Emocional (ESE), un magnífico antídoto de los conflictos, que puede incorporarse de manera planificada en tutorías y asignaturas o bien en forma de “cuñas emocionales” cuando la ocasión lo propicie. Prevenir las indisciplinas en el aula siempre es mejor que esperar a que ocurran. Pero inevitablemente surgirán en distinto grado, desde formas leves hasta situaciones extremas de hostilidad y violencia. La actuación calmada del profesorado ante cualquiera de ellas será fundamental para que el conflicto puede resolverse adecuadamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, John R. (1981). *Acquisition of cognitive skill*. Cambridge M.A.: MIT Press
- Ausubel, David P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Baddeley, Alan D., Eysenck, Michael W. y Anderson, Michael C. (2010). *Memoria*. Madrid. Alianza Editorial.
- Baddeley, Alan D. (1999). *Memoria humana: Teoría y práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baddeley, Alan D. (2000). Short-Term and Working Memory. En E. Tulving y F.I.M. Craik: *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.
- Berger, Kathleen S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (7ª Ed.). Madrid: Panamericana.
- Cohen, Neal J., y Squire, Larry R. (1980) Preserved learning and retention of pattern analyzing skill in amnesia: dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, 210, 207-210.
- Craik, Fergus I. M. y Tulving, Endel (1980). Profundidad de procesamiento y retención de palabras en la memoria episódica, *Estudios de Psicología*, 1:2, 110-146.
- Engelkamp, Johannes y Krumnacker, Horst (1980). Image- and motor-processes in the retention of verbal materials. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 27(4), 511-533.
- Engelkamp, Johannes y Zimmer, Hubert D. (1985). Motor programs and their relation to semantic memory. *German Journal of Psychology*, 9(3), 239-254.
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Company.
- Festinger, Leon (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fierro, Alfredo (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y Cesar Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 327-346). Madrid; Alianza.
- Instituto de la Juventud (2012). *Informe de la Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Jacoby, Larry (1978). On interpreting the effects of repetition: Solving a problem versus remembering a solution. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, Issue 6, 649-667, DOI: 10.1016/S0022-5371(78)90393-6.
- Kohlberg, Lawrence (1963). The developmental of children's orientation toward moral order. Sequence in the developmental of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.
- Locke, Edwin, Shaw, Karyll N., Saari, Lise M. y Latham, Gary P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.

- Marcia, James (1980). Identity in adolescence. En Joseph Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, James (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Marina, José Antonio (2009). Santa Bárbara y los adolescentes. El Mundo. <http://www.elmundo.es/opinion/tribuna-libre/2009/09/19308767.html>
- Metcalfe Janet, y Xu Judy (2016). People mind wander more during massed than spaced inductive learning. *Journal Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Jun;42(6):978-984.
- Monereo, Carles, Pozo Juan. I., y Castelló, Montserrat (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp.235-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, Sergio. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Moshman, David y Franks, Bridget A. (1986). Development of the concept of inferential validity. *Child Development*, 153-165.
- Onrubia, Javier (2005). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.) *Psicología del Desarrollo. El mundo adolescente*. Cuadernos de Formación del Profesorado. Barcelona. ICE. HORSORI.
- Ormrod, Jeanne E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Organización Mundial de la Salud (2005). *Infecciones de transmisión sexual y otras infecciones del tracto reproductivo. Una guía para la práctica básica*. Ginebra: OMS.
- Padilla, Francisca (2008). *Psicología de la Memoria*. Proyecto Docente.
- Pavlov, Ivan (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Piaget, Jean (2001). *La formación de la inteligencia. Trillas. 2da Edición. México*.
- Piaget, Jean y Inhelder, Bärbel. (1975). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, Juan Ignacio (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reder, Lynne M., y Anderson, John R. (1980). A partial resolution of the paradox of interference: The role of integrating knowledge. *Cognitive Psychology*, 12(4), 447-472.
- Reeve, John (2010). *Motivación y Emoción*. 5ª ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Rescorla, Robert A. (1980). *Second-order conditioning: Studies in associative learning*. Hillsdale, N.J: Erlbaum
- Ruiz Martín, Héctor. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Schacter, Daniel L. (2000). Memory Systems of 1999. En E. Tulving y F.I.M. Craik: *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.
- Shoda, Yuichi, Mischel, Walter y Peake, Phillips K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratifi-

cation: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology*, 26(6), 978-986.

Siegel, Shepherd (2005). Drug tolerance, drug addiction, and drug anticipation. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 296-300.

Steinberg, Laurence, y Morris, Amanda Sheffield (2001). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 52, 83-110.

Toro, Josep (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.

Toro, Josep (2013). *El adolescente ante su cuerpo. Cuerpo, vestido y sexo*. Madrid: Pirámide.

Vaello, Juan (2006). *La disrupción en las aulas*. Madrid: MEC.

Vaello, Juan (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woolfolk, Anita E. (2010). *Psicología Educativa (11ª ed.)*. México: Pearson Educación.



4 **Procesos y Contextos Educativos**



MÓDULO GENÉRICO

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

Docente/s:

José Ignacio Rivas Flores (coord.)
Rafael Luis Campaña Jiménez
Manuel Delgado García
Alicia Jaén Martínez
José Antonio Marín Marín
Francisco Miguel Martínez Rodríguez
Encarnación Sánchez Lissen

ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Sistema educativo español: historia, presente y perspectiva
 - 1.1. El sistema educativo. Génesis y evolución
 - 1.1.1. Antecedentes
 - 1.1.2. La Constitución de 1812
 - 1.1.3. El Informe Quintana de 1813
 - 1.1.4. La Ley Moyano de 1857
 - 1.1.5. Leyes en la primera mitad del siglo XX
 - 1.2. La constitución española de 1978 y las leyes educativas de los siglos XX Y XXI
 - 1.2.1. La Constitución Española de 1978
 - 1.2.2. Ley General de Educación (LGE, 1970)
 - 1.2.3. Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares y las Cooperativas de enseñanza de (LOECE, 1980)
 - 1.2.4.1 Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)
 - 1.2.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)
 - 1.2.6. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE, 1995)
 - 1.2.7. Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002)
 - 1.2.8. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)
 - 1.2.9. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)
 - 1.2.10. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)
 - 1.2.11. Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE, 2020)
 - 1.3. Mirando hacia el futuro de los estudios secundarios en España
2. El currículum en la Educación Secundaria
 - 2.1. El currículum. Concepto. Niveles
 - 2.2. Marco normativo básico.
 - 2.2.1. Educación secundaria obligatoria
 - 2.2.2. Educación secundaria postobligatoria

- 2.2.3. Desarrollo de la normativa en cada Comunidad Autónoma
- 2.3. Principios y objetivos de la educación secundaria
- 2.4. Elementos del Currículum

- 3. La organización de un Instituto de Enseñanza Secundaria
 - 3.1. El Centro de Secundaria en el sistema educativo español
 - 3.2. Estructura organizativa de un centro de secundaria
 - 3.2.1. Documentos de gestión
 - 3.2.1.1. Proyecto Educativo
 - 3.2.1.2. Reglamento de Régimen Interno
 - 3.2.1.3. Proyecto de dirección
 - 3.2.1.4. Otros
 - 3.2.2. Estructura de Gestión.
 - 3.2.2.1. Órganos colegiados de gestión y coordinación docente: Consejo Escolar, Claustro de profesorado y otros órganos
 - 3.2.2.2. Equipo directivo
 - 3.2.2.3. Comisiones de funcionamiento del centro
 - 3.2.2.4. Participación de las familias y el entorno

- 4. La organización y gestión del aula en educación secundaria
 - 4.1. Agrupamiento del alumnado.
 - 4.2. La Gestión del Espacio y Tiempo.
 - 4.3. Cultura Escolar.
 - 4.4. El clima de aula.

- 5. La Inclusión y la atención a la diversidad
 - 5.1. Cultura de la diversidad
 - 5.1.1. La NEE en la Historia, de la exclusión a la inclusión.
 - 5.1.2. Ámbito legislativo actual
 - 5.1.2.1. LOMLOE.
 - 5.2. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa
 - 5.3. DUA: Diseño Universidad de Aprendizaje
 - 5.3.1. Principios y pautas de trabajo del DUA.

- 6. La tutoría y la orientación en la educación secundaria
 - 6.1. La orientación y la tutoría como punto de partida
 - 6.1.1. El contexto institucional
 - 6.1.2. Elementos organizativos y principios de la tutoría
 - 6.1.3. Las áreas y funciones de la acción tutorial
 - 6.1.4. Las modalidades de la tutoría
 - 6.1.4.1. La tutoría individual

- 6.1.4.2. La tutoría entre iguales
 - 6.1.4.3. La tutoría grupal
 - 6.1.4.4. La tutoría virtual.
 - 6.2. La figura del tutor o la tutora en educación secundaria
 - 6.2.1. Las cualidades y competencias del tutor o la tutora
 - 6.3. La práctica de la acción tutorial en educación secundaria
 - 6.3.1. La acción tutorial y sus principales destinatarios
 - 6.3.1.1. El alumnado
 - 6.3.1.2. Las familias
 - 6.3.1.3. El profesorado y otros especialistas
 - 6.3.2. Técnicas para el desarrollo de la acción tutorial
- 7. Las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria
 - 7.1. La competencia comunicativa del docente
 - 7.2. Las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria
 - 7.2.1. El modelo TPACK
 - 7.2.2. Competencia digital docente #DigCompEdu
 - 7.3. Recursos y herramientas TIC para el profesorado
- 8. Habilidades docentes para la docencia
 - 8.1. La profesión docente.
 - 8.1.1. Profesionalidad y elementos de la profesionalidad docente
 - 8.1.2. Desarrollo profesional docente
 - 8.1.3. Modelo de evolución de la profesionalidad docente
 - 8.2. Estilos de profesorado.

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

La asignatura Procesos y Contextos Educativos (en lo que sigue PCE), forma parte del Plan de Estudios de este Máster, según la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. El plan de estudios se estructura en dos niveles de agrupación desde el punto de vista académico: módulos y asignaturas. Tomando en consideración estos requisitos, la siguiente tabla muestra la Estructura General del Plan de Estudios:

Estructura general del plan de estudios					
Módulo (ECTS)	Asignatura	ECTS	Carácter	Ubicación temporal	Tipo de enseñanza
1. Genérico (18 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	Obligatorio	1- cuatr.	Semipresencial
	Procesos y contextos educativos	6			
	Sociedad, familia y educación	6			
II. Específico (24 ECTS)	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad	6	Optativo por especialidad	15 cuatr.	
	Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad	12		Anual	
	Complementos de formación disciplinar de la especialidad	6		25 cuatr.	

III. Prácticum (18 ECTS)	Prácticas externas en centros de enseñanza	12	Prácticas externas	Anual	Presencial
	Trabajo Fin de Máster	6	TFM	25 cuatr.	

PCE cuenta con 6 ECTS y está situada en el Módulo I. Genérico, La asignatura pertenece al campo de conocimiento de la Pedagogía. Por tanto está centrada en las cuestiones de tipo curricular, organizativo e institucional de la educación, especialmente en el ámbito de la enseñanza secundaria, y la formación profesional. La finalidad de esta asignatura es que el alumnado conozca la historia del sistema educativo español, y en especial el andaluz, contextualizando la práctica educativa y la profesión docente. Del mismo modo, el alumnado debe de conocer y participar en la definición del proyecto educativo de un centro de educación secundaria, así como en los diferentes documentos organizativos que lo definen. Para ello debe de saber aplicar recursos y estrategias concretas sobre la tutoría y la orientación académica y profesional, la mejora de la calidad, los aprendizajes, la convivencia y la atención a la diversidad. Todo ello, haciendo uso de herramientas y recursos TICs acordes a las necesidades y como apoyo al afianzamiento de los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado

En cuanto a los contenidos, la asignatura aborda los siguientes, tal como quedan reflejados en el índice del temario, arriba señalado:

- Unidad 1. Sistema educativo español: Historia, presente y perspectiva.
- Unidad 2. El currículum en la Educación Secundaria: Marco normativo de la educación secundaria: currículum y objetivos de la educación obligatoria
- Unidad 3. La organización de un IES: organización de recursos humanos, estructuras de participación de la comunidad educativa y relaciones con el entorno. Organización de recursos materiales y funcionales del centro.
- Unidad 4. La organización y gestión del aula en educación secundaria: modalidades de agrupación de alumnado y gestión de los espacios y los tiempos didácticos atendiendo las necesidades específicas del alumnado. Cultura de centro y ecología del aula: organización y gestión educativa de centro y aula
- Unidad 5. La inclusión y la atención a la diversidad en la educación secundaria: necesidades educativas especiales, alumnado de origen extranjero, sobredotación intelectual, problemas de aprendizaje y déficit sociocultural. atender y trabajar la diversidad, promover una educación y una escuela de todas y para todas las personas junto a la comunidad local.
- Unidad 6. La tutoría y la orientación en la educación secundaria funciones tutoriales del profesorado de secundaria, la orientación educativa como función tutorial. Tutoría, evaluación, promoción y acreditación del alumnado.

- Unidad 7. Las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria: Comunicación educativa. La competencia comunicativa verbal y la no verbal en el aula y fuera de ella. El uso de las TICs para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la comunidad educativa y en el ejercicio de la función tutorial y docente
- Unidad 8. Habilidades docentes para la docencia: dinámica grupal, participación, convivencia y mediación de conflictos.

En cuanto a las competencias, el siguiente cuadro ofrece, en síntesis, las que se recogen en la verificación del título:

Básicas y generales	CB6-CB10; CG1-CG6, CG8-CG10
Transversales	CT1-CT5
Específicas	CE12-CE22

Así pues, **básicas y generales**:

4.1. COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES	
COMPETENCIAS BÁSICAS	
CB6	Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7	Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8	Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
CB9	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10	Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

COMPETENCIAS GENERALES	
CG1	Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos de cada especialidad.
CG2	Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previos de los estudiantes, así como a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro de enseñanza.
CG3	Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
CG4	Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
CG5	Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
CG6	Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

4.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

CT1	Mostrar compromiso con el respeto y promoción de los Derechos Humanos, la cultura de la paz y la conciencia democrática, los mecanismos básicos para la participación ciudadana y una actitud proactiva para la sostenibilidad ambiental y el consumo responsable.
-----	--

CT2	Examinar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente los relacionados con la promoción del Estado de Derecho en los planos nacional e internacional; la garantía de acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales; el fortalecimiento de las instituciones nacionales pertinente mediante la cooperación internacional, y la promoción de leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.
CT3	Aplicar la igualdad de género y la reducción de desigualdades en la sociedad a través del conocimiento y la educación y desarrollar un compromiso ético como ciudadano y como profesional.
CT4	Interpretar la información y aplicar el conocimiento de forma crítica.
CT5	Desarrollar las aptitudes para el trabajo, la comunicación efectiva, la planificación y gestión del tiempo, el esfuerzo, el aprendizaje permanente, la búsqueda de la calidad, así como el espíritu creativo y emprendedor, además del liderazgo, para el adecuado desarrollo de proyectos académicos y profesionales.

4.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE12	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
CE13	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro docente, abordar y resolver posibles problemas.
CE14	Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
CE15	Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
CE16	Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro docente considerando criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
CE17	Situar la práctica educativa y de la profesión docente dentro de los diversos contextos (social, cultural, histórico, normativo, organizativo y de aula) en que se desarrolla, analizando el modo en que estos contextos influyen en y son influidos por los procesos educativos que en ellos tienen lugar.
CE18	Conocer los espacios de autonomía pedagógica, curricular y de gestión y organización de los centros educativos para participar en ellos a través de medidas y actuaciones encaminadas a la definición y realización de un proyecto educativo ajustado al entorno y a la cultura del centro y comprometido con su progreso y mejora.

CE19	Conocer y analizar la idiosincrasia de centros docentes y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.
CE20	Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria.
CE21	Proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las distintas funciones asignadas a los docentes en su rol de tutores y en colaboración con los Departamentos de Orientación.
CE22	Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.

Este capítulo ofrece un recorrido por la asignatura, desde una mirada actualizada a la realidad social y educativa, elaborado por profesionales de la Educación desde los ámbitos académico y educativo en Secundaria Profesional.

La asignatura de *Procesos y Contextos Educativos* aporta una visión general de los procesos de interacción y de comunicación que se producen en el aula y en el centro educativo, de los recursos, las estrategias en la resolución de problemas, las tareas de orientación y tutorización que ejerce el profesorado de secundaria, además de una formación didáctica y pedagógica necesaria para intervenir en el proceso educativo y participar del conjunto de acciones educativas que se desarrollan en el entorno escolar. Y todo ello, bajo el paraguas del sistema educativo que da cobertura a cada uno de los procesos y que responde a la legislación vigente en cada momento.

OBJETIVOS

Esta asignatura da cobertura a los siguientes objetivos, a través de los contenidos y las competencias que se proponen en ella:

- Conocer la génesis de los sistemas educativos en Europa y su relevancia para el sistema educativo español.
- Comprender el origen de las instituciones escolares y su evolución en España.
- Conocer las disposiciones constitucionales y valorar su importancia para la educación y en la concreción del sistema educativo.
- Analizar las principales leyes educativas promulgadas entre los siglos XIX y XXI.
- Valorar los nuevos perfiles del profesorado de los estudios secundarios
- Conocer el concepto de currículum
- Diferenciar los diferentes niveles curriculares
- Conocer los elementos del currículo
- Identificar las normas educativas
- Comparar diferentes normas de ámbito estatal y autonómico
- Valorar diferentes planes de centro
- Identificar la interacción y comunicación en el espacio escolar para resolver posibles problemas.
- Saber aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- Indagar en el concepto de orientación y acción tutorial en el marco de la enseñanza secundaria.
- Identificar principios, áreas, modalidades, destinatarios y técnicas a considerar en el desarrollo de la acción tutorial.
- Reflexionar sobre las funciones, perfiles o competencias necesarias en el futuro o la futura profesional de la enseñanza para ejercer su labor tutorial.
- Saber promover acciones de educación emocional, en valores y de formación ciudadana.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro para mejorar la calidad, el aprendizaje y la convivencia y atender la diversidad.
- Contextualizar la práctica educativa y la profesión docente.
- Utilizar los espacios de autonomía pedagógica, curricular y de gestión y organización de los centros educativos para realizar un proyecto educativo ajustado al entorno socio-cultural del centro para promover su mejora.

- Saber analizar la idiosincrasia de cada espacio escolar para promover una convivencia que facilite el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad para promover la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Conocer la organización de la tipología de alumnado y la atención a la diversidad.
- Integrar el DUA en la metodología del aula.
- Poseer conocimientos, destrezas y actitudes para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria.
- Saber realizar una acción tutorial según la variedad de funciones asignadas al junto a los Departamentos de Orientación.
- Conoce el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.
- Resaltar la importancia de la comunicación en el acto didáctico y proponer acciones concretas para la mejora de la competencia comunicativa del docente.
- Ofrecer diversos modelos pedagógicos para la integración de los recursos y dispositivos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar la importancia de elegir correctamente la metodología didáctica más adecuada para la adquisición de los contenidos de la materia sabiendo seleccionar los recursos digitales más óptimos que ayuden a la adquisición de los saberes básicos.
- Proponer una selección de recursos y herramientas digitales para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una categorización claramente definida

CONTENIDOS

1. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: HISTORIA, PRESENTE Y PERSPECTIVA

1.1. El sistema educativo. Génesis y Evolución.

A lo largo de la historia, las distintas circunstancias socioeconómicas, políticas, tecnológicas y de carácter científico que se han ido sucediendo en nuestro país, han marcado sustancialmente la educación, el perfil de los docentes y también, el ámbito institucional en el que se desarrolla su labor. Nada de esto es ajeno en la creación de un sistema educativo nacional que tanto en España como en el resto de países se empezaban a construir a mediados del siglo XIX.

Pero, ¿cuándo podemos decir que nacen los sistemas educativos nacionales? Para autores como Puelles Benítez (2007), la Revolución Francesa fue el gran desencadenante de los sistemas educativos. A partir de este momento, los derechos fundamentales se inspiraban bajo los valores de la libertad, igualdad y fraternidad, que iban marcando al propio Estado y a sus ciudadanos. De hecho, a principios del siglo XIX, el sistema educativo francés fue un referente para el resto de sistemas del mundo, "...que se caracterizaba por su rápido desarrollo, su prolija organización y administración, y su pedagogía de gran calidad. España no escapó a su influencia" (Gavari, 2005, p. 416).

En este reto de avanzar hacia la igualdad, el Estado tiene una gran responsabilidad, una misión que se apoya en el ejercicio de sistematizar la tarea educativa y de su institucionalización. Y de esta forma se van gestando los sistemas educativos. Por un lado, la sistematización permite dar uniformidad y ordenar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esta forma de proceder se detallan las funciones a ejecutar y se legisla con la mirada puesta en el desarrollo personal de los ciudadanos y en su vertiente social. Por otro lado, se da cobertura institucional, tanto física como organizativa e intelectual, que protege, a la vez que acompaña y fomenta, el desarrollo universal de esta tarea. Durante muchos años, ese papel organizador estuvo en manos de la Iglesia, de diversas congregaciones y estamentos que participaban en el desarrollo de diversas actividades. Más adelante, cada uno emprende y gestiona su propio papel con funciones específicas.

Realmente, un sistema educativo aporta un carácter integrador y evita un modelo desordenado de hacer educación, sin objetivos comunes. La configuración, pero también *"la evolución de los sistemas educativos nacionales ha estado condicionada por una serie de factores políticos, históricos y sociales"* (Viñao, 2010, p. 14). Cada uno de estos elementos influye sobre la estructura, la gestión, el modelo de administración, los procesos de formación y selección

del profesorado o los estilos y modalidades de enseñanza, entre otros. El caso del sistema educativo español se caracteriza por tener una historia marcada por los cambios de régimen político que provocan a su vez, cambios legislativos en materia educativa.

Importante



Para materializar todos estos procesos, varios documentos legislativos han dado cobertura y origen a nuestro sistema educativo nacional. Así citamos a: La Constitución de Cádiz de 1812, al Informe Quintana de 1813 que abren el camino al sistema educativo español y también la Ley Moyano de 1857, que pone las bases de la institucionalización de la educación en España.

1.1.1. Antecedentes

Entre los siglos XVI y XVIII, los **Estudios Secundarios** generaron un espacio importante para la formación de los ciudadanos. Dichos estudios iban dirigido a una población de jóvenes -varones, en su mayoría- que se formaban con un objetivo capital como era acceder profesionalmente al ámbito de la administración local, al contexto eclesiástico o bien, acceder a la universidad. Cabe destacar entre otras, las escuelas vinculadas a las órdenes religiosas, especialmente a los jesuitas, que fueron valedoras a partir del siglo XVI de un modo genuino de hacer educación, con un estilo pedagógico diferenciador, caracterizadas por el orden, la gratuidad, el método, la moral y la formación religiosa que se impartía en los centros escolares, tal como señala Bartolomé Martínez (1995).

En estos tiempos y poniendo el foco de atención en los estudios secundarios, surgen las conocidas *Escuelas de Latinidad*, *Escuelas de Gramática* o *Colegios de Humanidades*, entre otras denominaciones. Aunque fueron criticadas por la escasa formación del profesorado que impartía las enseñanzas, sin embargo, poco a poco fueron alcanzando un nivel adecuado a la época y a las necesidades existentes. En ellas se impartía, fundamentalmente, contenidos de Latín y de Gramática, ambos necesarios para la universidad.

Realmente, con los antecedentes de los revolucionarios franceses, en España, también se ponía el foco de atención en la ignorancia, que afectaba a buena parte de la sociedad y a la cual se consideraba como una causante directa del retraso económico en el que estaba inmerso el país (Colom, Domínguez y Sarramona, 2011). Por tanto, la instrucción de los ciudadanos debía ser el revulsivo con el que contribuir al desarrollo de la sociedad. En relación a la formación profesional, su presencia estaba asociada -casi en exclusiva- a los gremios, donde los jóvenes se formaban como aprendices en algún campo profesional. Para subsanar esta situación, los ilustrados crearon las Escuelas de Oficios (Colom, Domínguez y Sarramona, 2011), un modelo que ha llegado hasta nuestros días.

Sabías que...



Las Academias de Bellas Artes, las Sociedades Económicas o las Reales Sociedades de Amigos del País, contribuyeron ampliamente a afianzar las enseñanzas medias y a proporcionar formación en distintos órdenes.

Todas estas experiencias e instituciones educativas, en realidad, no podríamos decir que daban forma a un sistema educativo ya que, en la mayoría de los casos, se construían, pedagógicamente hablando, sin un objetivo común y sin conexión entre ellas. A partir del momento en que se establece un hilo conductor, se marcan fines comunes, se ordenan los procesos y se regulariza también el fondo y la forma de cada una de ellas, entonces sí podríamos decir que el sistema educativo se comienza a constituir. Igualmente, la diversa legislación que se desarrolla en estos tiempos contribuye a ir construyendo un sistema educativo en nuestro país.

1.1.2. La Constitución de 1812

Con la Constitución de Cádiz de 1812 se abre paso, en España, un periodo que concentra diversas reformas liberales. En materia educativa, la Constitución de 1812 pone las bases de la configuración de un sistema educativo nacional (Puelles Benítez, 2007). En ella se incluye un Título dedicado exclusivamente a la educación, concretamente, el *Título IX De la Instrucción pública* (artículos 366-371) que propone entre otros aspectos, el establecer escuelas en todos los pueblos y que en ellas se impartieran unos contenidos mínimos y se cubriera una formación básica en temas relacionados con el catecismo católico y en otras tareas más sociales y vinculadas al cumplimiento civil. El gran valor que se desprende de esta Carta se reflejó en las atribuciones concedidas al Estado, el cual se encargaba tanto de atender la parte curricular y de formación de planes de estudio como de la parte física, centrada en la creación y la supresión de centros educativos.

1.1.3. El Informe Quintana de 1813

Manuel José Quintana, político liberal y poeta relevante de la época, fue elegido junto a otros miembros de una Comisión, para organizar la instrucción pública en España. Con la intención de cambiar algunas consideraciones y enfoques pedagógicos establecidos en la Constitución de 1812, se puso en marcha esta propuesta con la influencia, entre otros, de las propuestas de Condorcet. Las principales características del Informe fueron, por un lado, una nueva estructura del sistema estatal de educación en tres niveles: una instrucción primaria (inferior y superior), una instrucción secundaria y una enseñanza superior

y por otro, la elaboración de unos principios básicos que se resumen en: 1. El reconocimiento de la igualdad; 2. La uniformidad de los estudios en cuanto a contenidos, métodos, libros de texto, etc.; 3. La gratuidad; 4. La libertad de los sujetos, centrada en buscar los conocimientos de la forma que fuera.

Con todo, con el Informe Quintana, se ponían las bases de nuestro sistema educativo.

1.1.4. La Ley Moyano de 1857

Si el Informe Quintana ayudó a poner las bases del sistema educativo, la *Ley de Instrucción Pública*, conocida como Ley Moyano de 1857, fue una pieza clave para su consolidación, en el marco de los valores del liberalismo moderado. Fue característico el organigrama piramidal y jerárquico que estableció, colocando un Ministerio de Fomento para atender toda la enseñanza, el cual estaba asistido por un Consejo -asesor- de Instrucción Pública y por un cuerpo de Inspección, dedicado al control, seguimiento y ejecución.

Sabías que...



La Ley Moyano estuvo vigente durante más de 100 años y aunque se elevaron algunos cambios y ciertas reformas en los planes de estudio y en los distintos niveles educativos, sin embargo, la estructura institucional que se plasmó en la ley de 1857, permanecerá invariable hasta 1970, con la nueva Ley General de Educación.

Destacamos de esta ley los siguientes rasgos más relevantes (Sevilla, 2007):

1. La gratuidad relativa para la enseñanza primaria; 2. Financiación y configuración desigual de la enseñanza; 3. Centralización; 4. Uniformidad y libertad de enseñanza limitada; 5. Secularización de la enseñanza. Con ella se organizó definitivamente el sistema educativo en tres niveles: primaria, secundaria y superior. Y concretamente, la enseñanza secundaria, comenzó a adquirir una mayor importancia, valorándola como una etapa de preparación de los estudios generales y también de aplicación al ámbito profesional. Curiosamente, como señalan Colom, Domínguez y Sarramona (2011) hay dos aspectos que perduran de la ley hasta ahora, y son:

a) La consideración de la selección y el nombramiento del profesorado público por oposición, procedimiento mediante el cual el docente se convierte en funcionario; b) El nacimiento y estructuración de la administración escolar, por lo que se crea un Ministerio y dentro del mismo, una Dirección General [...] y en provincias, las Juntas Provinciales de educación y también las Juntas de Distrito Universitario. (p.205).

1.1.5. Leyes en la primera mitad del siglo XX

En el ámbito del Bachillerato y en general, en las Enseñanzas Medias, se redactaron diversas leyes que pretendían seguir el modelo del Bachillerato tradicional, pero en el que se incluyeron objetivos que abrieron paso a nuevas tendencias en materia educativa, de enseñanza y en el ámbito profesional. Citamos las siguientes: Ley sobre reforma de la Enseñanza Media de 1938, Ley de Enseñanza Media y Profesional de 1949 y Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.

Sabías que...



“La Ley de 16 de julio de 1949, de «enseñanza media y profesional», creando el llamado bachillerato técnico o laboral, puede ser vista bien como la culminación de la reforma iniciada en 1938, bien como el antecedente de toda una serie de dispositivos establecidos a partir de 1953, con el fin de contener y regular el crecimiento de los efectivos en el bachillerato” (Viñao, 1992, p. 324).

Después de este recorrido por las diversas leyes compartimos con Moya y Luengo (2021) “que los sistemas educativos son construcciones sociales realizadas a partir de diferentes proyectos [...]”. (p. 15).

1.2. La constitución española de 1978 y las leyes educativas de los siglos xx y xxi

1.2.1. La Constitución Española de 1978

La Constitución Española de 1978 abre el camino democrático en nuestro país y contempla una serie de derechos y deberes entre los ciudadanos. Concretamente, el capítulo dedicado a los *derechos fundamentales* incluye entre ellos el derecho a la educación. Con la Constitución de 1978 se establece un modelo de administración descentralizado que conlleva, entre otras cosas, un proceso de transferencia de servicios y competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas.

Legislación



Hay diversos artículos referidos a la educación (por ejemplo, el artículo 16), pero resaltamos el artículo 27 que representa los principios fundamentales de la política educativa de nuestro país.

Según Puelles Benítez (2002), en relación al artículo 27, los representantes políticos muestran un mayor acuerdo en los apartados: 1º, 2º, 4º, 8º y 10º.

1.2.2. Ley General de Educación (LGE, 1970)

Con la publicación el 12 de febrero de 1969 del libro *La educación en España: bases para una política educativa*, conocido como el *Libro Blanco*, por José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, se comenzó a fraguar la nueva Ley educativa, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 atesoró algunos de los elementos característicos de la política de la época, pero, a su vez, supo enriquecerse de los principios más innovadores que surgían de las recomendaciones y propuestas por parte de Europa en materia de reformas educativas y que se venían implementando en otros países en los años sesenta. Todo ello llevó a construir una ley educativa de gran trascendencia y oportunidad para los escolares de varias décadas.

La ley vislumbraba un modelo de escuela comprensiva al establecer una educación general básica, igual y gratuita para todos. El Sistema Escolar se estructura en 4 niveles: Preescolar, Educación General Básica (EGB), Enseñanzas Medias (3 años de Bachillerato más un Curso de Orientación Universitaria (COU)) y la Enseñanza Universitaria. Se amplía la edad de escolarización para la EGB, desde los 6 hasta los 13-14 años y hasta los 15-16 en la Formación Profesional de Primer Grado. Y se establece un sistema educativo centralizado, siendo muy característica la uniformidad de la enseñanza y de los modelos educativos. Algunos elementos significativos de renovación pedagógica fueron: la presencia de los tutores, la aplicación de métodos activos de enseñanza y los nuevos sistemas de evaluación. La formación del profesorado de Secundaria se establece a través del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Pero, realmente, en la segunda mitad del siglo XX, se produjo una expansión de la educación secundaria en España y se prestó una especial atención a la universalización de su etapa inferior o básica (Tiana, 2013).

1.2.3. Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares y las Cooperativas de enseñanza de (LOECE, 1980)

Bajo el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD) y siendo ministro de Educación, José Manuel Otero Novas (1979-1980), se promulgó la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Esta Ley tuvo un escaso recorrido debido a las circunstancias políticas de la época.

Entre los aspectos más destacados se menciona la creación de los Consejos de Dirección, dando entrada en el centro a otros representantes de la Comunidad Educativa y también adquieren el derecho a establecer un ideario de centro.

1.2.4. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

Siendo José María Maravall ministro de Educación (1982-1988) se firmó la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*.

Esta ley, muy centrada en garantizar el derecho a la educación, a la universalidad de la misma y a la consolidación de otros derechos básicos relacionados con la libertad de conciencia, con las convicciones religiosas, con el desarrollo de la personalidad, o la participación en la vida del centro, etc. tuvo gran trascendencia.

Dado el conjunto de logros adquiridos, se le identificó como la Ley que impulsó *la democratización de la enseñanza* en los centros y en la comunidad educativa en general. Con ella se fomentó la participación en el funcionamiento, la organización, así como en la vida colaborativa del centro. Asimismo, en el ámbito de los deberes, se estimuló el respeto a las normas de convivencia en los centros escolares.

La LODE atribuye las competencias educativas al Estado y a las Comunidades Autónomas. Y también fue relevante por varios aspectos: por afianzar la libertad de enseñanza materializada, por ejemplo, en la libertad de crear y de dirigir centros educativos, en optar a la elección de centro, por fomentar una adecuada orientación escolar y profesional, por instituir una nueva estructura de gobierno de los centros, estableciendo los órganos de gobierno colegiados (Consejo Escolar de Centro y Claustro de Profesores) y órganos unipersonales (Director, Secretario, Jefe de Estudios). Precisamente, se eligen, por primera vez, los directores de los centros públicos de manera democrática.

Importante



Con la LODE se puso en marcha una Red de centros que albergaba tres modelos: Centros Públicos, los Centros Concertados (fondos públicos con titularidad privada) y los Centros Privados.

1.2.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* se promulgó siendo ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana Madariaga (1988-1992).

Fue una Ley de notable vigencia que contribuyó a una reforma global del sistema educativo y que incluyó una reforma curricular desde la etapa de infantil hasta la universidad. Con ella se reordena el Sistema Educativo estableciendo las enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial, quedando estructurado con los siguientes niveles: a) Educación Infantil (0-6 años), no obligatoria, b) Educación Primaria (6-12 años) y c) Educación Secundaria, que

contemplaba: la Educación Secundaria Obligatoria ESO (12-16 años), el Bachillerato (16-18 años) y la Formación Profesional. También se regula la educación de personas adultas.

La ley ha sido muy significativa por la ampliación de la obligatoriedad (6-16 años) y la enseñanza gratuita en este período. Pero caben destacar otros elementos, tales como: el *modelo de comprensividad*, implicando una formación universal y común para todos, la inclusión en la Ley de un *título específico sobre la calidad*, dando valor al mismo tiempo a la equidad social, o la presentación de un *modelo de transversalidad* de los procesos educativos. Esta última circunstancia fue muy criticada por ser una innovación para la que no se preparó al profesorado. También se menciona la división de *los contenidos* en conceptuales, procedimentales y actitudinales y la incorporación del cuerpo de *orientadores en la ESO*.

1.2.6. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE, 1995)

Siendo ministro de Educación y Ciencia, Jerónimo Saavedra Acevedo (1995-1996) se promulgó la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*.

Fueron relevantes los siguientes aspectos dentro de la Ley: se regula la organización y se dota de funciones a los órganos de gobierno de los centros públicos, adecuándolos a lo establecido en la LOGSE; se establecen nuevas funciones para los Consejos Escolares; se proporciona una *mayor autonomía a los centros docentes* con una mayor descentralización económica, organizativa y pedagógica; se refuerza la figura del director de centro; se regula la Inspección educativa por parte de la Administración Educativa; se concede gran importancia a la evaluación de los centros educativos, aunque esto crea una cierta suspicacia, considerándola una manera de control del profesorado y, finalmente, se establecen nuevas medidas para garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

1.2.7. Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002)

Con el interés puesto en la formación profesional, tanto por parte del gobierno, de la sociedad en general y también de los agentes sociales y empresarios, fue sancionada esta nueva ley siendo ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo Vera (2000-2004). Entre los elementos más destacados de la ley citamos los dos siguientes: uno, la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, así como la constitución de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el que se recogen las competencias profesionales. Y dos, se crea una red de centros integrados de FP que incluye a centros que imparten todas las ofertas formativas de FP (las tres FP), *inicial o*

reglada, ocupacional, para los parados, y *continua*, para los trabajadores en activo. De esta forma se pueden compartir los espacios, los Institutos, el personal, los recursos, etc.

1.2.8. *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)*

Y de nuevo, con Pilar del Castillo al frente del Ministerio se dicta esta nueva ley, *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Su objetivo principal era atender y disminuir los altos índices de fracaso escolar. Bajo el reto de la calidad y de una formación de calidad, se gestó todo su articulado y los razonables deseos que se contemplaban en ella. Destacan también: el valor del esfuerzo personal como garantía de progreso, el alcanzar un sistema de oportunidades para todos, con una configuración flexible adaptada a las diferencias, el reforzar la formación inicial y continua del profesorado, dar una mayor autonomía de los centros, atender a las propuestas de Europa y adoptar iniciativas comunes.

1.2.9. *Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)*

La ministra de Educación y Ciencia Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo (2006-2009) fue la responsable de esta *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Aunque se trata de una Ley extensa, destacamos los siguientes elementos más significativos de la misma: lograr una mayor calidad de la educación y de la equidad, como claves para la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación; apostar por el esfuerzo individual y la motivación del alumnado y alcanzar un mayor reconocimiento social del profesorado. Con todo, se proyecta un modelo de enseñanza que ofrezca una mayor autonomía tanto a nivel organizativo como curricular y competencial por parte del Estado, de las CCAA, las Corporaciones Locales y los centros educativos.

1.2.10. *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)*

Al frente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se encontraba José Ignacio Wert Ortega (2011-2015) cuando se promulgó la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.

Esta ley se construyó atendiendo a varios objetivos, tales como: reducir la elevada tasa de abandono escolar temprano, mejorar los resultados educativos en relación a los criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y en esa misma línea, estimular el espíritu emprendedor. Tres son los principales cambios que se introducen en la Ley y que afectan al sistema educativo: Los elementos del currículo quedan definidos en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; la tipología de asignaturas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica y, por último, las evaluaciones externas. Son pruebas

externas que se realizarán en todas las etapas. En Primaria no tendrá efecto académico, pero sí en ESO y Bachillerato. Se puede ver el *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la CCAA*.

1.2.11. Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE, 2020)

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)* fue proclamada por la ministra de Educación y Formación Profesional, María Isabel Celaá Diéguez (2018-2021).

Legislación



Puede consultar la ley en el siguiente enlace del BOE: <https://bit.ly/3Qr3Wbd>

Ante la diversidad de cambios que añade la LOMLOE, le invitamos a consultar la relación de novedades expuesta por Moya y Luengo (2021, p.17).

También subrayamos a continuación algunas de las aportaciones sugeridas en la ley:

- **Educación en valores cívicos y éticos:** se incluye esta materia en el **tercer ciclo de Primaria (5º y 6º)** y en un curso de **ESO**.
- **Repetición de curso:** Se refuerza su carácter excepcional y se impide repetir más de una vez un mismo curso y más de dos en toda la enseñanza obligatoria.
- **Educación Secundaria Obligatoria:** Se elimina la jerarquía entre las materias y se establece la opción: **obligatoria y optativa**.
 - Se recuperan los anteriores **Programas de Diversificación Curricular** en 3º y 4º de la ESO (PDC) orientados a conseguir el título de la ESO.
 - La **Formación de Grado Básico** (antigua formación profesional básica (FPB)) conduce al título de la ESO.
- **Bachillerato:** El Bachillerato se estructura en 3 modalidades: *Ciencias y Tecnología, Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*
 - De forma excepcional se puede obtener el título de bachillerato por compensación, es decir, con **una asignatura suspensa**, previo informe favorable del equipo docente. Se permite realizar el bachillerato de forma progresiva en 3 años.

- **Formación Profesional:** Los ciclos formativos de grado básico (anterior FPB) conducen al título de la ESO. Se aporta mayor flexibilidad a la hora de acceder a la FP y se elimina el requisito de edad.
- Se introducen los **programas de segunda oportunidad** para los estudiantes que hayan abandonado tempranamente sus estudios, sin título de ESO.
- En relación a las enseñanzas artísticas resulta destacado el que se establecen diversas **pasarelas de las enseñanzas artísticas profesionales al Bachillerato** (Hernández-Portero y Colás-Bravo, 2022)
- **Una presencia transversal** de: la educación afectivo-sexual, un enfoque de género en la orientación académica y profesional, la defensa del planeta y la protección del medio ambiente, impulsar un pensamiento reflexivo y crítico.

1.3. Mirando hacia el futuro de los estudios secundarios en España

En el ámbito de la Enseñanza Secundaria se han generado nuevos contextos, perspectivas y también competencias docentes que definen nuevos perfiles del profesorado de secundaria. En el siguiente texto se analiza esta realidad.

Ver también...



En este artículo se puede encontrar una mirada amplia hacia el modelo actual del profesorado de secundaria.

Sánchez-Tarazaga, Lucía & Manso, Jesús (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>

Tareas



PRÁCTICA TEMA 1. ANALIZA EL PREÁMBULO DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS DE LOS SIGLOS XX Y XXI.

Para esta práctica debe consultar las distintas leyes educativas aprobadas en nuestro país durante los siglos XX y XXI. A lo largo de este tema haremos referencia a cada una de ellas, aunque tan solo indicaremos algunas de las características más significativas de las mismas. Para esta actividad debe profundizar un poco más en el Preámbulo o en la Exposición de Motivos (según cada ley) y realizar un análisis del contenido educativo que se describe en cada caso. Puede realizar un análisis descriptivo u otro comparativo señalando los indicadores más relevantes de cada una, los fines, objetivos, valores, elementos idiosincráticos

que se apuntan en cada preámbulo, etc. Reseñar, especialmente, todas aquellas referencias más específicas que se realicen sobre la etapa de Educación Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional (si la hubiera). Además de describir el contenido, realice un análisis fundamentado del mismo.

En el siguiente enlace (en página 10) puede ver una tabla comparativa con diversos indicadores y contenidos referidos al Título Preliminar de las leyes LOMCE y LOMLOE. Este ejemplo puede ser orientativo para realizar el trabajo.

https://www.grupo-sm.com/sites/sm-espana/files/resources/Imagenes/MKT/EN-LA-ESCUELA/DIRECTIVOS/Estructura_y_articulos_de_la_LOE_2006_con_los_cambios_de_la_LOMCE_2013_y_del_proyecto_de_LOMLOE_2020.pdf

2. EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Currículum. Concepto. Niveles

Currículum es un término polisémico, la Real Academia Española (RAE) lo define añadiendo *Vitae*, como la "relación de título, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona". En castellano se utiliza la palabra **currículo**, tiene dos acepciones en la RAE: 1. Plan de estudios y 2. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

Gimeno (2010) repasa la historia del término currículum desde su primera utilización por Cicerón, donde el término se utilizaba para significar carrera. En la Edad Media se compone de una categorización de conocimiento constituido por "trívium" (Gramática, retórica y dialéctica) y "cuadrivium" (Astronomía, geometría, aritmética y música). Desde un principio el concepto de currículum viene ligado a la **selección de contenidos y clasificación de los saberes**, es decir lo que se enseña y lo que se aprende.

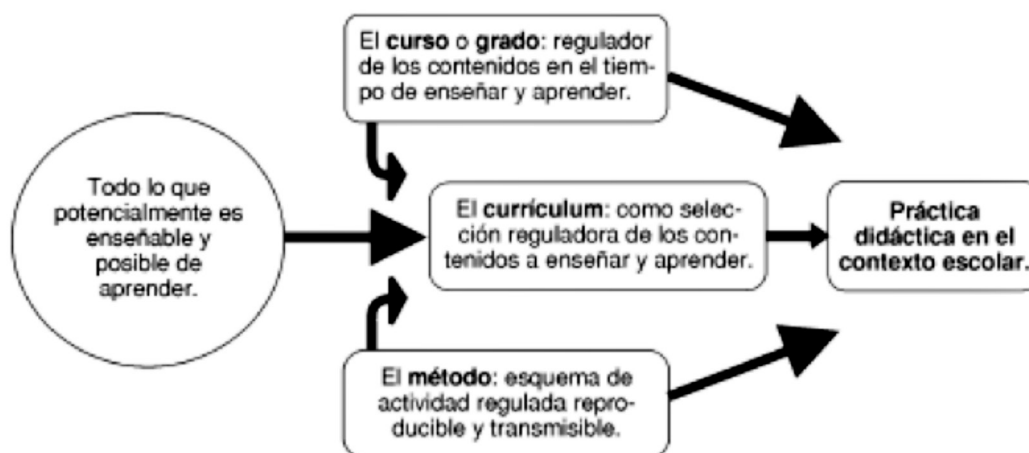


Ilustración 1. El poder regulador de currículum, juntos a otros "inventos". (Gimeno, 2010)

El currículum tiene una doble dimensión: sustantiva y procesual. La primera tiene varios componentes: objetivos, contenidos, recursos y evaluación. Mientras que la dimensión procesual se refiere a procesos que deben ocurrir en la sustantiva, son: planificación, diseminación, adopción, desarrollo, implementación y evaluación. (Bolívar, 2008)

Desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se ha ido definiendo el término **currículo** en cada una de las leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo.

Legislación



Con respecto a currículo la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) recoge en su preámbulo: "Se da una nueva redacción a su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad.

También se asegura una formación común, se garantiza la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que en conjunto constituyen lo que se conoce como enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas."

2.1.1. Niveles

Varios investigadores hacen una categorización de los **diferentes niveles del currículum** que reflejan como el currículum es modulado o reconstruido por los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la siguiente ilustración se muestra los niveles curriculares propuestos por Gimeno (2007) al ser uno de los más popularizados en ámbito educativo.

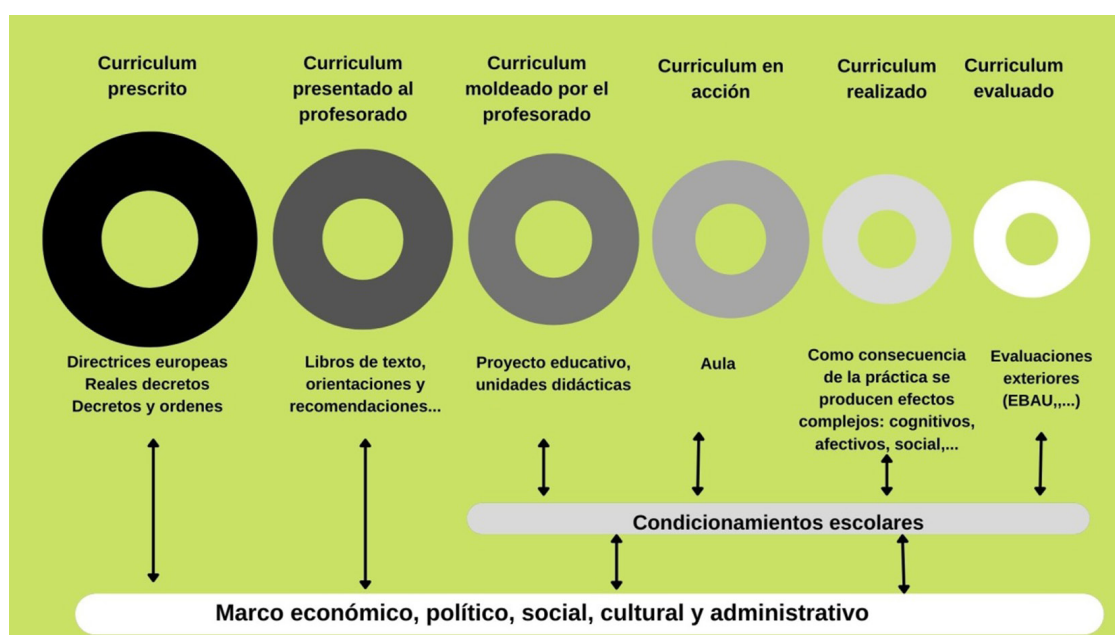


Ilustración 2. Niveles curriculares extraído de Gimeno (2007). Elaboración propia.

La Ley Orgánica y los Reales Decretos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que la desarrollan establecen que los centros educativos en el ámbito de su autonomía pedagógica, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo establecido por las administraciones educativas, y ésta concreción formará parte del proyecto educativo. En el caso del bachillerato impulsarán y desarrollarán los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa.

En resumen



El currículum prescrito posibilita a los centros educativos, dentro su autonomía pedagógica, la elaboración de modelos abiertos de programación docente, materiales didácticos, la organización de grupos y de materias propias, agrupación en ámbitos, etc. Todos los aspectos son recogidos en el documento de centro educativo o instituto denominado proyecto educativo.

2.2. Marco normativo básico

El currículum como proceso debe dar respuesta al ¿Qué tienen que aprender? ¿Qué vamos a enseñar? ¿Cómo van a aprender? ¿Cómo vamos a enseñar? ¿Cómo evaluar lo aprendido?

Para dar respuesta a estas preguntas se debe planificar previamente dando lugar a tres niveles de concreción curricular.

- **Primer nivel:** Le corresponde a la administración educativa con el desarrollo de la normativa, se trata del denominado **diseño curricular base** (Ley Orgánica, Reales Decretos, Decretos autonómicos y Ordenes Autonómicas)
- **Segundo nivel:** Son los centros educativos los encargados **de adaptar el diseño curricular base a su contexto mediante el proyecto educativo** y las programaciones de departamento el currículo.
- **Tercer nivel:** Es la adaptación al aula, se denomina **programación de aula o unidades didácticas**.

En el diseño curricular de base el Parlamento aprueba la Ley Orgánica que ordena el sistema educativo español. Previamente hacemos referencia a nuestra norma fundamental la **Constitución Española de 1978**, que recoge **el derecho a la educación de todos y todas** (Título I, Capítulo Segundo, Sección 1ª De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, artículo 27)

Legislación



Artículo 27. De la Constitución Española:

- 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

Importante



Nuestro actual sistema educativo está regulado por dos Leyes Orgánicas: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE)

La LOMLOE modifica la LOE y deroga la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

En la ilustración 3 se muestra un resumen del **marco general del sistema educativo español** reglamentado por la LOMLOE y elaborado por la Consejería de Desarrollo educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

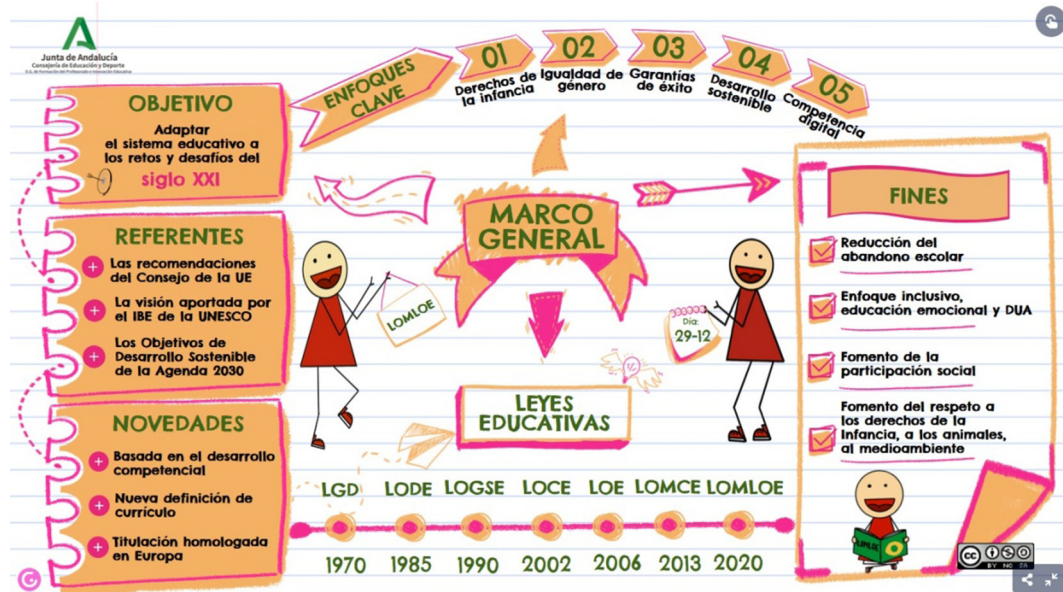


Ilustración 3. Marco general de la LOMLOE. Consejería de Educación y Deporte. <https://view.genial.ly/62679c55f303ef001304c4fe/presentation-modulo-1-marco-general>

2.2.1. Educación Secundaria Obligatoria

Las leyes son desarrolladas por el Gobierno de España mediante Reales Decretos y por cada Comunidad Autónoma en el ámbito de sus competencias. Así para cada etapa educativa existe un Real Decreto y su correspondiente normativa autonómica, dependiendo de la Comunidad Autónoma donde se lleve a cabo la planificación.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) viene regulada a nivel estatal por el **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.**

Los ciclos formativos de grado básico son considerados como educación secundaria obligatoria y básica. El Real Decreto 217/2022 regula en su Anexo V estas enseñanzas mínimas de los ámbitos: a) Ciencias aplicadas y b) Comunicación y ciencias sociales. El resto de materias a impartir se denominan módulos y están reguladas por diferentes Reales Decretos.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha creado un portal donde reúne toda la información del sistema educativo español y la normativa vigente tanto estatal como autonómica.



Ver también...

Portal del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el sistema educativo: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/inicio.html>

2.2.2. Educación secundaria postobligatoria

La enseñanza secundaria postobligatoria está formada por el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio.

El bachillerato está reglamentado a nivel estatal por el **Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato.**

Los ciclos formativos no están regulados por un Real Decreto en su conjunto, **cada ciclo formativo de grado medio o grado superior está reglamentado por su propio Real Decreto**, y es desarrollado a nivel de Comunidad Autónoma.

Ejemplo



¿Qué normas regula el título de Técnico en Guía en el Medio Natural y de tiempo Libre?

Pasos a seguir:

1º Entrar en el portal del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.todoFP.es>

En el portal se puede acceder mediante Títulos de FP dentro de la opción "qué estudiar".

Al denominarse Técnico se trata de una titulación de grado medio, en el caso de emplazarse Técnico Superior se trataría de una titulación de grado superior.

2º Seleccionar titulaciones por niveles, se desplegará una página con las cuatro opciones disponibles: Grado Básico, Grado Medio, Grado Superior y Cursos de Especialización.

3º Clicar en grado medio, se despliega una tabla con todas las familias profesionales, titulaciones de grado medio, Real Decreto que lo regula, el currículum del Ministerio, un mapa de España donde encontrar el desarrollo curricular en la Comunidades Autónomas que lo han implantado.

4º Clicar en BOE.

Repuesta a la pregunta: Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículum.

Los **Ciclos Formativos de Grado Superior** forman parte de la **Educación Superior**, son impartidos en los Institutos de Educación Secundaria (IES), Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) y centros privados autorizados por las administraciones educativas.

2.2.3. Desarrollo de la normativa en cada Comunidad Autónoma

Todas las Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en materia de educación, excepto las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla cuya regulación la realiza el Ministerios de Educación y Formación Profesional.

La LOMLOE recoge que cada Comunidad Autónoma tiene que desarrollar en el ámbito de sus competencias, el 50% del currículo si tiene lengua cooficial o el 40% si no la tiene.

En estos momentos nos encontramos en la implantación y desarrollo de esta nueva legislación. Por el momento no hay desarrollo legislativo de Secundaria en la mayor parte de las Comunidad Autónomas. No obstante, se puede acceder al portal "Educagob" para ir consultando la normativa por Comunidades Autónomas, o bien accediendo al portal de educación de cada comunidad que podemos encontrar en este portal.

2.3. Principios y objetivos de la educación secundaria

La LOMLOE recoge en su artículo uno los principios generales y en el artículo dos los fines del sistema educativo español. También se establecen los **principios generales, pedagógicos y objetivos** de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Los Reales Decretos que regulan cada etapa educativa: Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato establecen entre otros, los principios pedagógicos. En la siguiente tabla se muestra un resumen.

Principios pedagógicos	
<p>ESO Artículo 6 del RD 147/2022</p>	<p>Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje. • Promoviendo el trabajo en equipo. • Prestando una especial atención a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de salida al término de la enseñanza básica (primaria, ESO y Ciclos Formativos de Grado Básico). • Fomentando la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. • Promoviendo el hábito de la lectura, dedicando un tiempo en todas las materias. • Dedicando un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes, y a la resolución colaborativa de problemas. • En los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación podrán impartir más de una materia al mismo grupo de alumnos/as.
<p>Bachillerato Artículo 6 del RD243/2022</p>	<p>Las actividades educativas en el Bachillerato favorecerán: La capacidad del alumnado para aprender por sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo. • Aplicar los métodos de investigación apropiados. • Prestar especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género. • Desarrollar actividades que estimulen el interés y el hábito de lectura y capacidad de expresarse correctamente en público. • Se prestará especial atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo mediante alternativas organizativas y metodológicas y medidas de atención a la diversidad. • Las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. En dicho proceso se priorizarán la comprensión, la expresión y la interacción oral.

Tabla 2. Principios pedagógicos de cada etapa educativa. Elaboración propia.

Referencias

Material visual del curso a distancia del profesorado realizado por la Consejería de Desarrollo educativo y Formación Profesional.

Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria **son logros** que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la **adquisición de las competencias clave**. En la siguiente presentación puedes leer los objetivos de esta etapa. Clicar sobre la imagen, o bien en el enlace al pie de la misma.

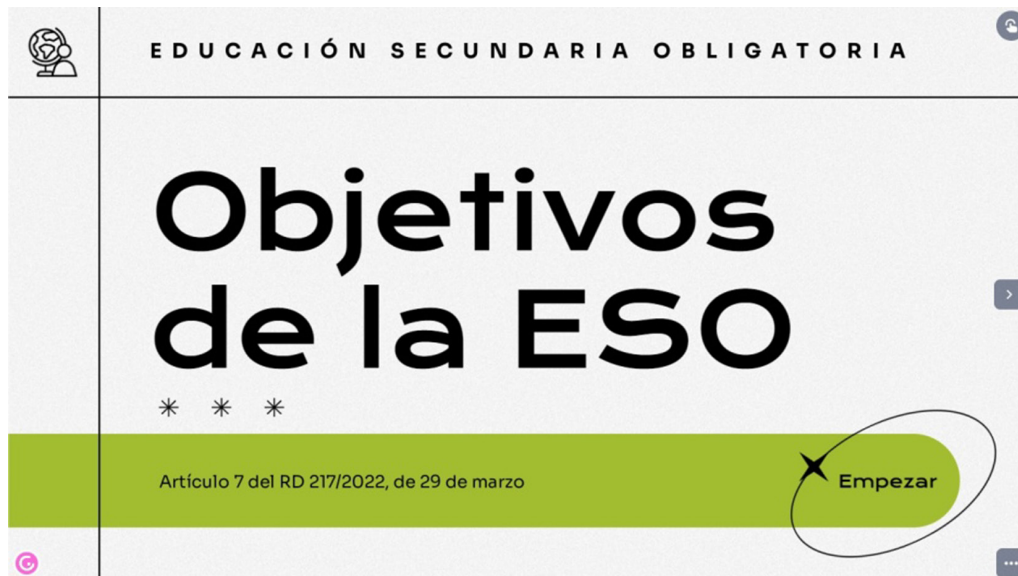


Ilustración 4 . Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria recogidos en el RD. Elaboración propia. <https://view.genial.ly/630f0397d41e430010e0389b>

En el Bachillerato que se establece los objetivos que se presentan en el siguiente enlace.



Ilustración 5. Objetivos del bachillerato. Elaboración propia. <https://view.genial.ly/630f0a67846b4700176aaffd>

En el caso de la **Formación Profesional**, además se tienen en cuenta las competencias profesionales, sociales y personales, y los **resultados de aprendizaje** de cada módulo profesional.

Por consiguiente, para la formación profesional los elementos curriculares son los siguientes:

- Objetivos
- Competencias profesionales, personales y sociales
- Resultados de aprendizaje
- Criterios de evaluación
- Contenidos básicos
- Actividades profesionales asociadas o Situaciones de aprendizaje
- Líneas de actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

3. LA ORGANIZACIÓN DE UN INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

3.1. El centro de secundaria en el sistema educativo español

El sistema educativo español, como ya explica en la Unidad 1, está regulado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE (Ley Orgánica que Modifica la LOE). En ella se establece, en su artículo 3, que la educación básica, además de la educación primaria, incluye la Educación Secundaria obligatoria y los Ciclos formativos de Grado Básico. Por su parte, la Educación secundaria posobligatoria, incluye el Formación Profesional de Grado Medio, junto con el Bachillerato, las enseñanzas artísticas profesionales y las enseñanzas deportivas de grado medio.

La enseñanza secundaria, tanto la obligatoria como la posobligatoria, se desarrolla en los **Institutos de Educación Secundaria**. Cuando solo ofrecen enseñanzas de formación profesional se denominan **Institutos de Formación Profesional**. Se denominan **Centros Integrados** cuando impartan todas las ofertas formativas de Formación profesional. En este caso, cada administración educativa es responsable de hacer una oferta suficiente, diversificada y adaptada al contexto, de estos ciclos formativos, de forma que se garantice el derecho a la libre elección de los estudios, el mejor aprovechamiento de los recursos del entorno y el “principio de economía y eficiencia de los servicios públicos” (Art. 109 de la LOMLOE).

Definición



Un centro educativo es una organización en tanto que supone la existencia de unas metas definidas, unas tareas y competencias bien delimitadas y una distribución de estas entre los distintos participantes.

El centro educativo supone la unidad organizativa en la que se concretan las finalidades y objetivos del sistema educativo, en alguno de sus niveles o ámbitos de actuación. En este sentido es importante considerar el carácter global del centro y su configuración como un todo, y no como la suma de sus diferentes componentes. En este sentido la legislación reconoce, por un lado, su dependencia en relación con la planificación general del sistema y la necesidad de cubrir el derecho a la educación de todo el alumnado en las mejores condiciones, así como asegurando la participación efectiva de los sectores afectados (profesorado, alumnado y familias, principalmente).

Por otro lado, se reconoce la **autonomía** de los centros para lograr el desarrollo efectivo de su actividad educativa y el ejercicio de este derecho a la educación. Para ello tienen capacidad de planificar sus proyectos educativos propios y su propuesta de organización, una vez que hayan sido convenientemente evaluados y valorados por la Administración Educativa.

Importante



Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas (LOMLOE, Art. 120, apartado 4)

3.2. Estructura Organizativa de un Centro de Secundaria.

Todo centro educativo se organiza de acuerdo con las condiciones previstas en la legislación vigente, las cuales tiene que desarrollar en el ejercicio de su autonomía. En este sentido podemos diferenciar entre lo que podemos denominar los documentos de Gestión y la Estructura de Gestión. Los primeros deben definir los objetivos y finalidades del centro, definiendo su identidad y su carácter propio, mientras que el segundo se compone de los órganos encargados de desarrollar lo establecido en estos documentos. Dentro del marco común, cada centro puede desarrollar un modelo propio de gestión, estableciendo los mecanismos y herramientas que estime oportunos.

3.2.1. Documentos de Gestión

Los diferentes documentos que definen el sentido propio de un centro y que orientan su gestión se agrupan en lo que se conoce como Plan de Centro. Este se compone a su vez del Proyecto Educativo, El Reglamento de Régimen Interno y el Proyecto de Dirección. Estos definen la identidad y el funcionamiento del centro, deben ser públicos y estar a disposición de la comunidad educativa.

3.2.1.1. El proyecto educativo

Viene regulado en el artículo 121 de la LOMLOE, y recoge los valores, los fines y las prioridades de actuación. Es aprobado por el Consejo Escolar y en él se define el conjunto de dimensiones que constituyen la actividad de un centro

educativo. Debe incorporar la concreción de los currículos establecidos por la Administración Educativa, que son aprobados por el Claustro. El Consejo Escolar no interviene en este aspecto ya que corresponde en exclusiva a la competencia pedagógica del profesorado.

Definición



El proyecto educativo es el que otorga la Identidad de un centro y se tiene que elaborar teniendo en cuenta las características del entorno social, económico y cultural del centro.

En su definición de la identidad del centro el proyecto educativo debe incluir el fomento de metodologías orientadas hacia la ciudadanía activa, así como incorporar los valores relativos a la igualdad de trato y la no discriminación y la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres. Para ello desarrollará las medidas que consideren más oportunas para la consecución de los mismos.

Entre los fines del centro también se deben incorporar los valores relativos al respeto al medio ambiente y las medidas orientadas a un uso adecuado de los recursos respetuoso con la naturaleza y el ahorro energético, así como las medidas para la inclusión efectiva de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, étnicas, sociales o de género.

El proyecto educativo recoge las siguientes cuestiones:

- Las líneas generales de acción pedagógica, con especial interés en fomentar las metodologías activas y las innovaciones pedagógicas.
- Coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas
- Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Propuesta de actuación en las medidas de Atención a la diversidad del alumnado
- Un plan de convivencia orientado a prevenir las conductas que pongan en riesgo el clima del centro. Este Plan incluye las normas de convivencia, tanto a nivel general como específicos de cada aula, así como las medidas de corrección ante el incumplimiento de las mismas.
- Un plan de mejora que se revisará periódicamente que tendrá en cuenta los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro y proponga las acciones necesarias para mejorar los resultados educativos y la compensación de los déficits y carencias del alumnado, especialmente en el ámbito de la competencia lingüística.
- Un plan de formación del profesorado.

- La organización del tiempo, incluyendo los programas de intervención en el tiempo extraescolar, tanto las promovidas por el propio centro o su profesorado o por otros agentes, especialmente por las AMPAs.
- Los procedimientos de evaluación interna.
- Cualesquiera otros que le sean atribuidos por la Administración Educativa.

3.2.1.2. Reglamento de funcionamiento interno

Este es uno de los documentos más relevantes del Proyecto de Centro que debe ser aprobado cada año al principio de cada curso. El art. 125 de la LOMLOE establece que debe recoger 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. Debe contemplar, igualmente, las directrices que cada curso académico, las diferentes Consejerías de Educación elaboran sobre la organización de la docencia, sin menoscabo del ejercicio de la autonomía de cada centro.

Este Reglamento deberá incorporar, entre otras cosas, los diferentes cauces de participación de los miembros de la comunidad educativa, la organización de los espacios, instalaciones y recursos materiales del centro, la organización del profesorado en las actividades de vigilancia y supervisión del alumnado, junto con los periodos de salida y entrada de clase.

3.2.1.3. El proyecto de gestión

Este documento representa el ejercicio de la autonomía del centro, en tanto que establece el uso de los recursos del centro, y la elaboración del presupuesto, con las prioridades para el desarrollo de las necesidades específicas en cada caso, debiendo rendir cuentas ante la administración educativa.

Importante



Artículo 123. Proyecto de gestión de los centros públicos.

1. Los centros públicos que impartan enseñanzas reguladas por la presente Ley dispondrán de autonomía en su gestión económica de acuerdo con la normativa establecida en la presente Ley así como en la que determine cada Administración educativa.

De acuerdo con esto, las administraciones autonómicas podrán delegar en los centros la contratación de obras, servicios y suministros de acuerdo con las regulaciones en cada caso, para el proceso de contratación, realización y justificación del gasto. Esto incluye la contratación de personal para los distintos puestos de trabajo del centro.

3.2.2. Estructura de Gestión

La gestión de un centro está compuesta por los órganos colegiados de gobierno y coordinación docente y el equipo de dirección, que tiene carácter unipersonal. También podemos incluir las comisiones de funcionamiento del centro, de carácter preceptivo, junto a otras que cada centro pueda instituir autónomamente. Por último, es necesario contar con las familias y el entorno en la gestión del centro, garantizando la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones.

Definición



Haciendo un paralelismo con la estructura política del Estado, el Consejo Escolar sería equivalente al Poder Legislativo (El Parlamento), el equipo de dirección sería el Poder Ejecutivo (El Consejo de Ministros). El Claustro, por otra parte, sería el cuerpo de profesionales que desarrolla las decisiones del Ejecutivo y el Legislativo, con competencias técnico-pedagógicas.

3.2.2.1. Órganos colegiados de gestión y coordinación docente: Consejo Escolar, Claustro de profesorado y otros órganos

Los órganos colegiados principales son el Consejo Escolar y el Claustro de Profesorado. En el primero está representada toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, personal de administración y representantes del entorno) en los porcentajes establecidos por la legislación, mientras que el segundo está compuesto por el conjunto de docentes que están adscritos al centro.

Consejo Escolar (CE). Está presidido por el Director/a del Centro y está compuesto por: El Jefe o Jefa de Estudios, un representante del Ayuntamiento al que pertenezca el centro, un número de profesoras y profesores que no puede ser inferior a un tercio del total del CE, elegidos por el Claustro y en representación del mismo, un número de padres o madres y alumnas o alumnos que no podrá ser inferior a un tercio del total de componentes, elegidos por sus respectivos estamentos, un o una representante del Personal de Administración y Servicios, y el Secretario o Secretaria, que actuará a su vez como Secretario del Consejo, con Voz pero sin voto.

Uno de los representantes de las familias será designado por la Asociación de Padres y Madres más representativa del centro. Por otro lado, el alumnado podrá participar a partir de primero de ESO, pero para la elección o cese de la dirección no podrá participar el alumnado del primer ciclo. Por último, en los centros que imparten formación profesional, la administración regulará la incorporación de un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes.

Entre las principales competencias del Consejo Escolar está Aprobar los proyectos, normas de funcionamiento y la programación anual del centro. Participar en el proceso de selección de la dirección y proponer, en su caso, su revocación, promover las medidas adecuadas para la inclusión, la igualdad efectiva, la convivencia y el reconocimiento y protección de los derechos de la infancia. Igualmente debe conocer las conductas contrarias a la convivencia y aplicar las medidas correctoras correspondientes. En general, le corresponde conocer y aprobar todas las cuestiones relativas a la vida del centro, su gestión y su funcionamiento.

Claustro de profesorado. Está presidido por el director o directora e integrado por la totalidad de docentes que prestan servicio en el centro. Sus funciones se sitúan en el ámbito de la gestión pedagógica del centro, siendo de su responsabilidad la aprobación y evaluar la concreción del currículo y el conjunto de aspectos educativos de la programación general anual. Igualmente le corresponde presentar propuestas al Consejo Escolar en el conjunto de acciones a aprobar por este, así como elegir a sus representantes en el mismo y estar informado de las diferentes acciones.

El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro

Otros órganos de coordinación docente. De cara al desarrollo de la actividad de enseñanza, podemos también hablar de la organización del trabajo docente. Esto tiene dos dimensiones: una vertical, que organiza la docencia a lo largo de los diferentes cursos, para una misma material o conjuntos de materias agrupadas en un departamento de coordinación docente, y otra horizontal, que gestiona la enseñanza en cada uno de los diferentes niveles educativos.

3.2.2.2. Equipo directivo

La dirección de centros en el sistema educativo español se plantea en la doble orientación administrativa y pedagógica. Se articula, por tanto, la responsabilidad institucional con el liderazgo pedagógico. Está integrado por el director o directora, el jefe o jefa de estudios y el secretario o secretaria y cuantos determine la Administración educativa. El director es seleccionado de acuerdo con el procedimiento establecido en la norma, mientras que los demás cargos son propuestos por el director o directora de entre el profesorado adscrito al centro.

Importante



La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores y profesoras funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.

Los requisitos para ser candidato a la dirección del centro, según la normativa actual, son: Tener 5 años de antigüedad como funcionario de carrera, habiendo ejercido la docencia durante 5 años mínimo en algunas de las enseñanzas que se ofertan en el centro al que opta. Debe presentar, igualmente, un proyecto de dirección, del que informará al consejo escolar y al claustro.

Las funciones de la dirección, de acuerdo con su doble orientación, se focalizan en dirigir y coordinar las actividades del centro y ejercer la dirección pedagógica. Igualmente es responsable de cumplir con el plan anual y el proyecto de gestión del centro, y cumplir y hacer cumplir la normativa vigente.

3.2.2.3. Comisiones de funcionamiento del centro

Para el cumplimiento del Proyecto educativo del centro se establecerán comisiones específicas. En concreto se deberán constituir: la comisión de convivencia, al comisión de economía y la comisión de coordinación pedagógica

3.2.2.4. Participación de las familias y el entorno

Por último, el centro educativo debe gestionar la implicación de las familias, la comunidad educativa y las relaciones con el entorno, como un componente esencial de su actividad. La acción educativa es una actividad compleja que afecta a toda la sociedad, por lo que el entorno más inmediato debe incorporarse a la vida y a la actividad de un centro educativo.

Tareas



Las webs de los Institutos de Educación Secundaria cumplen con la obligación de publicación del proyecto educativo del centro. Igualmente suelen estar publicados los diferentes documentos de gestión del centro que han sido presentados en esta Unidad. Seleccionar la Web de un centro que imparta enseñanzas de formación profesional. Debéis buscar estos documentos y hacer una valoración de los mismos, de acuerdo a las cuestiones que se han planteado. En concreto, sugiero las siguientes cuestiones:

- Analiza los principios y fines del centro y valora su sentido educativo.
- Valora de qué forma se ejerce la autonomía del centro. Que elementos son propios, como se adapta al entorno en el que se ubica, qué responsabilidades propias asume, etc.
- Revisa los órganos de gestión y su aportación al funcionamiento del centro.
- Qué otros componentes se muestran que van más allá de lo explicado en la unidad.
- Cualquier otra cuestión que consideres relevante

4. LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1. Agrupamientos del alumnado

La organización de un centro implica, en primera instancia la gestión del alumnado y la forma como se agrupa para el desarrollo de la docencia. Más allá de que tradicionalmente la enseñanza se ha organizado por niveles que se corresponden con la edad, las formas en que esto puede tener lugar son variadas y corresponden a diferentes formas de entender la enseñanza y las diferentes etapas en que está organizada en el sistema educativo actual. En infantil los criterios deben estar más centrados en la globalización del aprendizaje y la socialización del alumnado; en primaria, por su parte, se deben focalizar sobre las actividades a realizar, los proyectos de aprendizaje o la distribución de tareas. La secundaria, por su parte, requiere formatos más centrados en la diferenciación curricular y la especialización disciplinar, sin que ello implique dejar aparte criterios relacionados con la dimensión social, afectiva, relacional, etc.

En cualquier caso, este tema nos remite a la dimensión social del aprendizaje y a la necesidad de considerar las condiciones que se generan de acuerdo con como organizamos el alumnado. En primer lugar, establece relaciones con los adultos, como referentes de su actuación en la actividad escolar. En segundo lugar, se generan vínculos y relaciones entre los grupos de pares, generando posibilidades diferentes, expectativas variadas o formas de vincularse con el currículum. En este sentido, adelantando cuestiones, un agrupamiento homogéneo empobrece las relaciones, por lo que aboca al alumnado a unas condiciones menos estimulantes; mientras que un agrupamiento heterogéneo, en sus diferentes posibilidades, abre posibilidades. No obstante, el aprendizaje nace de las experiencias. Experiencias más restringidas limitan las posibilidades de aquel, mientras que una mayor diversidad las abre y las potencia.

Importante



El aprendizaje siempre es social. Esto es, siempre acontece en el marco de las relaciones que se establecen entre los sujetos. Como organicemos el agrupamiento del alumnado crea condiciones diferentes para el aprendizaje.

Podemos distinguir dos dimensiones a tener en cuenta en relación al agrupamiento. Primero, el modo como el centro educativo distribuye a su alumnado organizando los grupos de docencia, su distribución en los mismos, el modo como entender las actividades y la coordinación docente, etc. Segundo, una vez cons-

tituidos los grupos, sean estos de acuerdo con el modelo que sea, de qué forma se organizan las actividades docentes con relación a la actividad del alumnado.

Atendiendo a la primera, el sistema educativo español sigue el modelo de **escuela graduada**. Este modelo fue ganando terreno hasta hacerse hegemónico, a lo largo del siglo XX. No se trata, por tanto, de algo que ha sido así desde siempre, sino como producto del avance de los modelos técnico-racionales de organización del trabajo educativo. Se basa, así, en un principio de organización racional burocrática que distribuye al alumnado en grupos homogéneos, normalmente por edad y/o nivel educativo, a cargo de un solo maestro, que maneja un número más o menos elevado de alumnado. Va de la mano de una idea de currículum gradual y prescrito, con evaluaciones para la promoción. Esto es, todo el alumnado aprende lo mismo al mismo ritmo. Entra, por tanto, en la lógica de la división del trabajo.

Su avance ha tenido lugar a costa de modelos más flexibles, como la escuela unitaria, o los agrupamientos por proyectos educativos, presentes en el Movimiento de Escuela Nueva, que actualmente se está recuperando en algunas propuestas educativas, amparadas, en este momento, por la actual LOMLOE.

Implica, además, una organización del espacio y el pertinente, con aulas diferenciadas e independientes y horarios estructurados y segregados por materias. Igualmente, requiere la aparición de aulas especiales para atender el alumnado con dificultades para desenvolverse en los estándares establecidos. La enseñanza secundaria, con un currículum muy estructurado y segregado por materias, dentro del sistema educativo es el que más tiende a la pervivencia de este modelo, en tanto que representa en mayor grado la propuesta técnica y racional del currículum.

Las formas de distribución de la graduación pueden ser diversas. En su mayor parte se mueven en torno a la homogeneidad de un tipo u otro. Como ya hemos dicho, de base el agrupamiento es etario y por niveles educativos. A partir de aquí podemos hablar de diferentes posibilidades, en la forma de organizar los grupos en cada curso: Aleatoriamente, por orden alfabético, por cuestiones de género (mixto o segregado), por rendimiento académico, por origen social, ... La actual normativa en la mayoría de las comunidades no recomienda, o directamente prohíbe, el agrupamiento por rendimiento académico, si bien este fue bastante popular en otros momentos.

En enseñanza secundaria, especialmente en los cursos superiores, el criterio más utilizado está con relación a las materias optativas y opcionales, generando diferentes itinerarios y, por consiguiente, una diferenciación entre el alumnado. A menudo, en la cultura escolar y social, esto se asocia a diferentes grados de excelencia del alumnado (ciencias, letras, tecnológicas o formación profesional). Un porcentaje mínimo de centros agrupa a su alumnado buscando una integración equilibrada del alumnado según sus necesidades.

La segunda dimensión tiene que ver con la organización del alumnado dentro de la propia aula. Si bien en Educación Secundaria el **agrupamiento individual** es el más extendido es importante considerar que para conseguir un contexto

de aprendizaje más rico es necesario diversificar los contextos de aprendizaje. Esto significa variar los formatos de trabajo, con actividades que impliquen diferentes tipos de relaciones entre el alumnado. Una mayor variedad de formatos de trabajo permite que cada alumno o cada alumna pueda poner en práctica sus peculiares características, modos de interacción, capacidades, etc.

Los tipos de agrupamiento para la tarea son, además del **individual**, más común, el **pequeño grupo** y el **gran grupo**. Cada uno de ellos debe tener su tiempo y su finalidad, de acuerdo con el tipo de tarea que se quiera realizar. El trabajo en grupo, en cualquier caso, es una estrategia fundamental para fomentar la cooperación, el trabajo autónomo, las relaciones personales, la responsabilidad individual y la solidaridad.

Algunas consideraciones a tener en cuenta en relación al agrupamiento del alumnado para las tareas académicas:

- Hay que atender a la **efectiva inclusión del alumnado** con necesidades y características diferentes. En este sentido es importante huir de los grupos homogéneos y tender a la flexibilidad. Como ya hemos dicho antes, esto supone un enriquecimiento para todas y todos los alumnos y alumnas y mejora las posibilidades de aprendizaje en todos los sentidos.
- Es importante combinar diferentes tipos de agrupamiento de acuerdo con las finalidades de la tarea. Así, la asamblea de clase puede ser una buena estrategia para iniciar un proyecto de trabajo, hacer aflorar los intereses y conocimientos previos del alumnado, despertar el interés por el tema, etc. Por otro lado, también es importante que este grupo grande sea también el receptor de los resultados de los aprendizajes, del intercambio de los productos del trabajo en grupo pequeño, para el diálogo y el intercambio de ideas, etc.
- El trabajo en grupo es fundamental para el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, de una forma colaborativa, en el que cada miembro del mismo asuma una responsabilidad concreta en el resultado final. **La suma de esfuerzos multiplica los resultados del aprendizaje.** Los formatos pueden ser diversos: trabajo en talleres, realización de proyectos de trabajo, presentaciones públicas de algunos temas, indagación sobre focos de trabajo, etc. El tamaño de estos grupos dependerá de la tarea y de los objetivos. Pueden ser parejas, para tareas de búsqueda, por ejemplo. Grupos de 4 o 5 miembros, que se considera el tamaño ideal para un trabajo productivo, o algunos más si se trata de preparar una presentación en formatos escénicos, visuales, etc. Cuando se trata de trabajos en formato más estable, por ejemplo, un proyecto educativo, es importante mantener el mismo grupo. Pero también es interesante que los grupos puedan cambiar para actividades más concretas, favoreciendo la interacción entre todo el grupo clase, y el conocimiento de todas y todos.
- Por último, el trabajo individual implica el esfuerzo personal por integrar los diversos aprendizajes, la reflexión pausa y la expresión de los apren-

dizajes propios. También implica elaborar trabajo para aportar al grupo pequeño, hacer búsquedas personales para aportar al trabajo colectivo, de acuerdo con el reparto de responsabilidades, etc.

Importante



La suma de esfuerzos multiplica los resultados del aprendizaje.

4.2. La gestión del espacio y el tiempo

Para llevar adelante estos agrupamientos hay que prever tiempos y espacios adecuados. Si bien el aula es el espacio de referencia, los centros educativos deberían contar con espacios flexibles para la realización de las diferentes tareas en las diferentes modalidades de agrupamiento. Igualmente, se debería contar con una cierta flexibilidad de los horarios para favorecer el desarrollo de las mismas. La cooperación entre diferentes asignaturas, por ejemplo, o los proyectos compartidos por varios docentes, puede ser una buena estrategia para flexibilizar tiempos y espacios. En este sentido la LOMLOE recoge la opción de la organización modular de las asignaturas, que puede ser una buena propuesta para avanzar en este sentido.

El formato convencional que se utiliza en el sistema educativo español es de clase/hora. Esto supone que las asignaturas se reparten a lo largo de la semana, de acuerdo con el número de horas estipulado por la administración educativa para cada una de ellas, en periodos normalmente de 50 minutos. Esto supone también la adscripción a un aula concreta durante ese periodo. Normalmente cada grupo clase ocupa siempre una misma aula. Este formato sigue siendo el producto del pensamiento técnico – administrativo de división del trabajo que reina en el sistema actual. Esto obliga a que toda la actividad de enseñanza se tenga que ajustar a este formato, condicionando el desarrollo de la misma.

Frente a este formato rígido, lineal y monocrónico, se pueden pensar otros formatos que permitan poner en juego agrupamientos diferentes, tal como he planteado antes, así como planear actividades más diversas y complejas. Nada obliga a que haya que secuenciar la enseñanza de este modo, siempre que se cumplan con las horas estipuladas en las regulaciones correspondientes. De hecho, entra dentro de las competencias del centro, en función de su autonomía, la organización del tiempo y del espacio de acuerdo con los proyectos de trabajo que se establezcan. Es importante considerar como esta concepción lineal y homogénea del tiempo supone un obstáculo importante para alumnado con ritmos y necesidades diferentes, por lo que se convierte en un obstáculo para la efectiva inclusión de todas y todos.

Importante



La autonomía de los centros docentes permite planificar el tiempo y el espacio escolar de acuerdo con las actividades formativas que se dispongan, atendiendo a criterios de inclusión, flexibilidad, ritmos de aprendizaje, etc.

La distribución del espacio está íntimamente ligado al tiempo, tal como ya he indicado, ya que ambas organizan el marco de la actividad escolar. No se trata solo de una cuestión administrativa de asignar un aula para cada grupo, sino que son parte de un proyecto educativo, por tanto, con un contenido propio que configura modelos sociales, culturales, económicos y políticos determinados.

En este sentido uno problema que nos encontramos en la arquitectura escolar estándar actual es que está fuertemente estructurada, con distribución de espacios homogéneos, equivalentes y organizados panópticamente. De esta forma, el espacio escolar está más pensado para controlar que para educar. Es responsabilidad del equipo docente reconsiderar el uso del espacio con un criterio educativo y no de mera distribución.

Definición



Panóptico: Término introducido por Foucault para definir la estructura de las instituciones: "el panóptico es una máquina que disocia la pareja ver-ser visto" De esta manera, el individuo que forma parte de la estructura panóptica se sabe en un estado de permanente vigilancia y eso garantiza su pasividad y control de sus movimientos (Foucault, Vigilar y Castigar: 1980).

Inclusive, el interior de la propia aula suele estar pensado con el mismo criterio, con distribución de pupitres orientados hacia la mesa del docente y la pizarra, generando dinámicas de comunicación principalmente unidireccionales. Un trabajo cooperativo, focalizado en proyectos de trabajo, que contemple los tipos de agrupamiento descritos, requiere repensar este espacio, para lo cual la distribución del mobiliario escolar es fundamental. Rompiendo con el modelo tradicional, del alumnado sentado en filas frente a la pizarra, podemos pensar en formatos que favorezcan el diálogo, como la estructura en U, pupitres unidos en grupos de 4 o de 6, distribución por rincones de trabajo para diferentes actividades, etc. Si bien en Educación Infantil y Primaria estas posibilidades están más presentes, en la Educación Secundaria también es posible pensar otras configuraciones de aula, de acuerdo con el tipo de tareas a realizar.

Una mejora de la calidad de los centros de secundaria supone poner en cuestión los modelos tradicionales de organización espacio – temporal y reconocer la relevancia de considerar cuestiones como estas:

- Respeto a la autonomía de los centros y la importancia de un proyecto educativo innovador.
- Pensar en estrategias comunicativas no unidireccionales. El docente se considera colaborador y facilitador en el proceso de construcción del conocimiento, no mero transmisor.
- Pensar en un currículum flexible centrado en la actividad de aprendizaje y no solo en la distribución de contenidos.
- Introducir recursos versátiles en el aula, con especial énfasis en los recursos tecnológicos, herramientas necesarias para el mundo actual.

4.3. La cultura escolar

Hablar de cultura escolar es referirnos a un concepto complejo, del que solo podemos dar un apunte, en el espacio del que disponemos. Abarca todo lo que ocurre en la escuela, desde el punto de vista de los sujetos que la habitan. Por tanto, tiene que ver fundamentalmente con los sistemas de pensamiento presentes en las tradiciones escolares y de cada centro en particular, como en las formas de comportamiento que se van generando por las prácticas que se desarrollan. Tenemos que entender, por tanto, que se construye históricamente, de acuerdo con los contextos propios de los centros escolares, y que es un proceso continuo de reconstrucción compartida. Esto quiere decir que todas y todos somos responsables de su configuración.

Definición



La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes (Deal y Peterson, 2009).

De acuerdo con esto, tiene que ver con los valores que se ponen en juego, los proyectos sociales que representan, los rituales y rutinas que se establecen, las relaciones de poder y las jerarquías establecidas, la gestión de las emociones de forma colectiva, etc. En este sentido, construir culturas escolares democráticas es una exigencia de los sistemas educativos y de cada centro en particular, ya que de este modo los sujetos participantes desarrollarán pensamientos y prácticas democráticas. En un sistema altamente jerarquizado como es el educativo,

con relaciones asimétricas fruto de los diferentes roles y estatus de sus sujetos, resulta complejo desarrollar este tipo de culturas, pero es una responsabilidad educativa y ciudadana.

Toda cultura organizativa incorpora dos elementos básicos para su funcionamiento: el **aprendizaje** de las tradiciones y los contenidos propios de la cultura, que permite la participación y la comprensión de la misma, y el **progreso**, a partir de las nuevas experiencias en los contextos en que se desenvuelve. En síntesis, es lo que nos permite formar parte de un colectivo y la capacidad de cambio del mismo a partir de las aportaciones individuales. Por tanto, es el componente fundamental para entender el funcionamiento de un centro educativo y su actividad.

La actuación individual en toda cultura se desarrolla de acuerdo con 3 dimensiones que están presentes en toda cultura: La **pertenencia**, el **reconocimiento** y la **participación**. El modo como cada sujeto se sitúa con relación a cada una de ellas media en su actuación y en su actividad. De hecho, la movilidad que caracteriza al profesorado novel y algunos centros educativos, es un obstáculo importante para consolidar su presencia en el centro, y por lo tanto, su capacidad de actuación.

De acuerdo con la primera, la cultura escolar permite que los sujetos se sientan parte de un colectivo, por tanto, generan una identidad con relación al mismo. De este modo se siente co-responsable de lo que allí acontece. Esto implica ser reconocido por el resto de los miembros del colectivo como parte del mismo y aceptado en el desarrollo de la actividad. Todo ello genera la posibilidad de su participación en la vida institucional y su capacidad de intervenir en su configuración, su reestructuración y el progreso. La condición para la participación es sentirse parte de la institución y ser reconocido como tal. En este sentido, las **culturas fuertes** son capaces de generar más participación, en tanto que comprometen más a los sujetos, mientras que una cultura débil (por ejemplo, centros de nueva creación) pueden ver diluirse este compromiso, por falta de significados en común.

El cambio educativo dependerá, en buena medida, de cómo se estén generando estas culturas y su capacidad de transformación y adaptación a las condiciones cambiantes de los contextos sociales, culturales, económicos y políticos. Culturas estáticas, ancladas solo en las tradiciones, tienden a la extinción de la organización al no hacer posible su progreso.

4.4. El clima escolar

A menudo este concepto se confunde con el de cultura, al estar profundamente vinculados, si bien hace referencia a cuestiones diferenciadas. El clima escolar o **ethos**, hace referencia a la percepción por parte de los participantes, de las condiciones del centro, su funcionamiento, sus características, etc. Por tanto, pone a la luz las cuestiones más subjetivas (si bien todas lo son) de la vida

escolar, como son los afectos, los sentimientos, las emociones; en definitiva, la peculiar forma de entender el centro educativo y su participación en el mismo. Como se puede ver son conceptos muy relacionados, y en algunos aspectos, difícilmente diferenciables. Por decirlo de forma sintética, “la cultura tiene que ver con valores, significados y creencias mientras que el clima se refiere a la percepción de esos valores, significados y creencias” (Elías, 2015).

Como se puede intuir, su importancia de cara al aprendizaje del alumnado es relevante, ya este actuará de acuerdo con esta percepción que tiene del funcionamiento del centro escolar y el modo como se identifica (o no) con él. Un clima inclusivo, afectivamente relevante, en el que el alumnado pueda sentir protección, seguridad o pertenencia genera condiciones apropiadas para el aprendizaje. En cambio, cuando se percibe un ethos hostil, con sentimiento de amenaza continuo, por ejemplo, por la evaluación, o por unas normas de disciplina excesivas o con poco sentido, provocan deserción y abandono escolar.

Importante



El clima escolar incide de forma significativa en el aprendizaje del alumnado, especialmente a partir del principio de pertenencia, que genera compromiso en el alumnado

Los docentes juegan un rol fundamental en la construcción de un clima escolar favorable, ya que son responsables de crear las condiciones en el aula y gestionar las actividades que tienen lugar en la misma. Generar un clima de participación, a partir del sentimiento de pertenencia y de responsabilidad compartida son elementos claves para gestionarla. En esto no hay recetas, sino actitudes. Por eso la implicación personal de los docentes, así como de todo el personal que trabaja en el centro, contribuye a conseguirlo.

Igualmente es importante este clima con relación al centro en su conjunto. Esto es, un docente tiende a generar relaciones más positivas si se encuentra a gusto en el lugar de trabajo, si tiene buenas relaciones con sus compañeros y compañeras y con la dirección, etc. Por tanto, no se trata solo de un esfuerzo personal de cada docente con su grupo de alumnos y alumnas, sino de todo el personal del centro, empezando por la dirección. A menudo puede ser que las propias condiciones de trabajo que se generan en el sistema educativo no sean las más favorables. En este caso el trabajo colaborativo de todo el profesorado, el diálogo permanente, la búsqueda de objetivos compartidos, también con la comunidad en su conjunto, pueden ser decisivos para revertir situaciones complicadas, de orden social, administrativo, político, etc.

Tareas



Haz memoria de tu experiencia escolar, como alumno o alumna, o como docente si tienes experiencia. Escribe un breve relato sobre esta experiencia: qué recuerdas, que personas recuerdas, como eran las clases, etc... Todo lo que recuerdes.

A partir de este relato, analiza como era el clima escolar; qué factores encuentras que lo afectaron. Como la configuración del tiempo y el espacio contribuyó o no a generar un buen clima y un compromiso tuyo como estudiante; de qué modo los agrupamientos que experimentaste ayudaron a no a generar un buen ambiente. En resumen, intenta aplicar todo lo que se ha ido viendo en esta unidad en el relato que hagas de tu experiencia escolar.

5. LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

5.1. Cultura de la diversidad

La **sociedad** es el núcleo de protección y realización de lo humano; es un **fenómeno que permite superar las deficiencias individuales mediante la cooperación y el aporte de cada uno de sus miembros**. La acción externa de otros grupos sociales puede ser la ayuda o la condena y ninguna sociedad está exenta de ambas, pero cuando la intolerancia predomina, la injusticia y la postergación muestran la peor de las facetas de la Humanidad.

Partiendo de esta idea vamos a comenzar los contenidos relacionados con esta unidad didáctica, para ello va a comenzar introduciendo las diferencias existentes entre tres términos relacionados entre sí, **Diversidad – Diferencia – Desigualdad**. Siguiendo el Esquema elaborado Alegret, (1998), podemos conocer cómo se relacionan los tres términos.

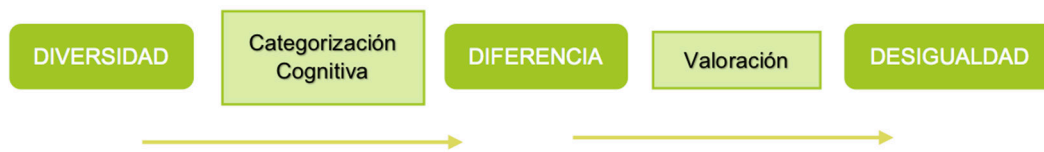


Figura 1. Diversidad-diferencia-desigualdad. Esquema de Alegret (1998).

Cuando se realiza esta **diferenciación entre conceptos**, las **consecuencias** primero a **nivel cognitivo** y posteriormente a **nivel valorativo**, pueden ser totalmente **desproporcionadas** con respecto a la diversidad inicial a la que hacen referencia.

La **categorización o diferenciación entre las personas y/o grupos humanos es un proceso arbitrario**. Teniendo origen en una diversidad inicial real e inevitable existente, pero, **el hecho de crear unas categorías u otras tiene su sentido y su justificación en términos psicológicos de economía cognitiva**, (nos facilita la organización mental a los seres humanos), pero resulta **“artificial” al responder a los esquemas de pensamiento de un momento, lugar y personas determinadas**, desde los cuales se ha intentado explicar la realidad percibida.

Importante

- Diversidad e igualdad no lo consideramos opuestos
- Lo contrario de diversidad sería uniformidad
- El de igualdad no puede ser otro que desigualdad



Para ejemplificar este hecho os proponemos el siguiente ejemplo.

Ejemplo



Percibimos la diversidad.

Partiendo de nuestra percepción de falta de uniformidad en el entorno

(el hecho de la **diversidad**)

Diversidad en la apariencia física relacionado con el color de piel.

Categorizamos como diferencias.

Clasificamos o explicamos cognitivamente esa diversidad **estableciendo**

diferencias/categorías;

Según la ideología, valoraremos unas diferencias y otras (juicios de valor).

Color blanco / Color negro
¿Son *iguales / diferentes* esas categorías?
Dependerá de nuestra ideología lo que pensemos de cada uno de ellos/as

Valoramos desigualmente.

A partir de la valoración realizada, se produce **desigualdad**, que se concreta en la no igualdad de oportunidades con que se encuentran personas o grupos prejuzgados como diferentes.

La *igualdad o desigualdad* sería la consecuencia de dicha valoración.

Con esta idea concluimos que Una **cultura de la diversidad** que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter ('integrar') a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad **exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad.**

En resumen



Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de etnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud,...

5.1.1. La NEE en la Historia, de la exclusión a la inclusión

Desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnado con necesidades especiales,

personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, se ha recorrido un largo camino en el ámbito de la educación, vamos a realizar un breve recorrido por los hitos más relevantes.

Importante



¿Qué es la inclusión?

Es una filosofía de vida, basada en los derechos humanos, significa posibilitar a todas las personas a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades.....

Para entender este posicionamiento educativo os facilitamos a continuación dos ideas desde las que debemos partir en educación para entender la importancia de la inclusión



La **Inclusión** puede definirse como:

- 1. UNESCO.** Aquella que pretende aplicarse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños(as), jóvenes y adultos, con particular enfoque en los vulnerables a la marginación y a la exclusión.
- 2. Ainscow, Mel.** Proceso centrado en la identificación y eliminación de barreras para la asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.
- 3. Parrilla, Ángeles.** Desafiar y combatir la exclusión. Movimiento contrario y crítico con los valores dominantes. Todos estamos llamados a participar en la misma.

En la siguiente línea temporal os proponemos la **secuencia desde la exclusión de las personas diferentes hasta el momento actual de la inclusión en los centros educativos.**

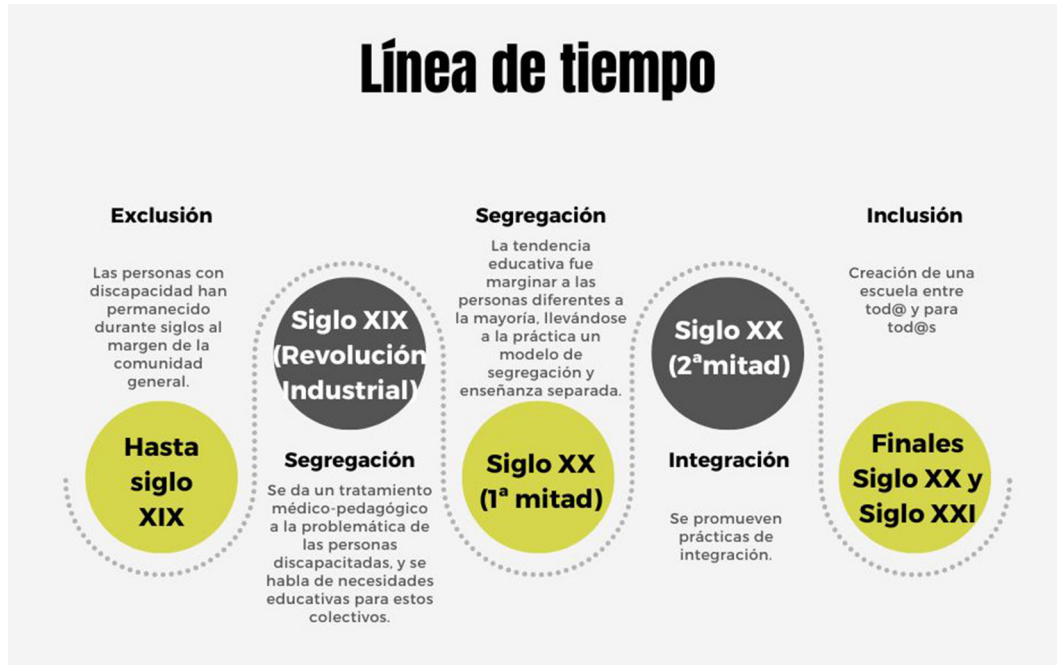


Figura 2. Recorrido histórico desde la exclusión hacia la inclusión.

Ver también...



La cultura de la diversidad y la educación inclusiva: https://www.academia.edu/16439505/LA_CULTURA_DE_LA_DIVERSIDAD_Y_EDU_INCLUSIVA

5.1.2. Ámbito legislativo Español

Antes de llegar a los actuales conceptos de Integración escolar, Atención a la diversidad y Calidad de vida de las personas con **Necesidades Educativas Especiales** (NEE), se ha producido a lo largo de la historia un proceso de diferenciación de la educación como estrategia que responde y contempla las diferencias individuales.

Es necesario para comprender todo este proceso, conocer que las relaciones sociales con las personas que tienen NEE dependen de muchos factores como el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas; el desarrollo de la economía; las concepciones políticas, morales, religiosas y filosóficas de cada sociedad; así como el nivel de la educación, de la salud pública, la ciencia, la técnica, y la cultura.

El tipo de atención recibida por los niños que presentan alteraciones del desarrollo **ha variado sustancialmente a lo largo del tiempo**, en consonancia con la concepción sobre las NEE. **El final del S. XVIII es el período en el que, por la proliferación de experiencias educativas centradas en personas con NEE, se inicia una atención más específica**, hasta ese momento, a las personas que tenían algún tipo de discapacidad física o psíquica, no se le reconocía el derecho a la educación y, en el mejor de los casos, quedaban circunscritas al cuidado en su entorno familiar. **A partir del XVIII, se las internaba en orfanatos o manicomios sin ninguna atención específica.**

Dada la amplitud de la temática no vamos a realizar un desarrollo amplio de la temática, sino que vamos a **centrarnos en la normativa educativa española durante el siglo XX y XIX**. en el enlace facilitado como **Recursos relacionados** se encuentra más detallado los aspectos que se enuncian en la línea temporal expuesta.

HITOS NORMATIVOS

1

INICIO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD - SIGLO XIX Y COMIENZOS XX

- 1857: Ley Moyano
- 1945: Creación de Escuelas Especiales
- 1970: Ley General de Educación (LGE)



2

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD - COMIENZOS DE LA DEMOCRACIA

- 1978: Constitución Española.
- 1982: Ley de integración del minusválido. LISMI.
- 1982 a 1982: Ordenación de la educación especial.



3

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD - AÑOS 90'

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos. (LOPEG)



4

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD - AÑOS 2000

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE)
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)



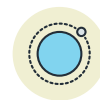
5

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD - ACTUALIDAD

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE)



Figura 3. Hitos normativos en relación a la atención a la diversidad



Referencias

El Camino Hacia La Inclusión. Primera Parte: Normativa: <https://www.orientacionriojabaja.info/el-camino-hacia-la-inclusion-primer-a-parte-normativa/>

5.1.2.1. LOMLOE

El día 30 de diciembre de 2020 se publica la actual Ley de Educación, **la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOMLOE.**

En su preámbulo establece que esta nueva la Ley **incluye el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema**, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), **reconociendo el interés superior del menor**, su **derecho a la educación** y la **obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos.**

Indica como **finalidad establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población**, que **contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado**, y **satisfaga la demanda** generalizada en la sociedad española **de una educación de calidad para todos.**

La LOMLOE **se estructura en un artículo único de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).**

1. Este artículo incluye noventa y nueve apartados, en cada uno de los cuales se modifican parcialmente o se da nueva redacción a setenta y siete artículos de la LOE, diecinueve disposiciones adicionales y tres disposiciones finales, una de las cuales modifica varios artículos de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, además de otros aspectos.
2. La LOMCE queda derogada por la disposición única derogatoria de la LOMLOE.

Algunas de las **modificaciones establecidas** por la LOMLOE en relación al **alumnado con necesidad específica de apoyo educativo** serían las siguientes:

Atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en la LOMLOE



Art 71. Principios

- Dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo.
- Administraciones educativas deben asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado



Art 72. Recursos

- Podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización, una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo, la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano.

Atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en la LOMLOE



Art 73. Ámbitos

- Alumnado con necesidades educativas especiales: afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.
- El Sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para su detección precoz y puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.



Art 74. Escolarización

- Identificación y valoración de las necesidades educativas se realizará, lo más tempranamente posible y al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos.
- Se debe promover la escolarización y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria, favoreciendo que continúe su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios.
- proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios.

Atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en la LOMLOE



Art 75. Inclusión educativa, social y laboral

- Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional.
- Para reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.
- Para facilitar la inclusión social y laboral se fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.
- Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Ver también...



Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOMLOE: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

5.2. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa

A lo largo de las últimas normativas educativas, el **concepto de alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo ha ido variando**, en la tabla siguiente se recoge la equivalencia entre conceptos de las últimas normativas.

LOE	LOMCE	LOMLOE
Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales
		Retraso madurativo
		Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación
Dificultades específicas de aprendizaje	TDAH Dificultades específicas de aprendizaje	Trastornos de atención o de aprendizaje
		Por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje
		Encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa
Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales
Haberse incorporado tarde al sistema educativo	Haberse incorporado tarde al sistema educativo	Haberse incorporado tarde al sistema educativo
Por condiciones personales o de historia escolar	Por condiciones personales o de historia escolar	Por condiciones personales o de historia escolar

Tabla 1. Comparativa entre normativa respecto al alumnado que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

A continuación, pasamos a definir que entendemos por cada una de estas tipologías de alumnado.

- 1. Necesidades educativas especiales, Retraso madurativo y/o Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación:** Requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad (visual, auditiva, intelectual o física), un Trastorno Grave del Desarrollo (TGD), un Trastorno Grave de Conducta (TGC), etc.
- 2. Trastornos de atención o de aprendizaje, Por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y/o Encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa:** Alumnado que, sin ser ACNEE, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales, requiere, por un periodo o permanentemente, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes significativos en los pro-

cesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje, que interfieren significativamente en su rendimiento escolar y en las actividades cotidianas.

Altas capacidades intelectuales: Alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos.

Haberse incorporado tarde al sistema educativo: Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y que requiera una atención diferente a la ordinaria. La escolarización se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Por condiciones personales o de historia escolar: Alumnado que precisa de atención educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia personal, familiar y/o social, con una escolarización irregular (hospitalización, familias temporeras, profesiones itinerantes, sentencias judiciales, absentismo escolar y por incorporación tardía al sistema educativo).

Referencias



- Protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) y organización de la respuesta educativa: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Anexo%20I%20-%20Protocolo.pdf>
- Protocolos elaborados o promovidos por las administraciones educativas para atender a la diversidad del alumnado: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/apoyo-educativo/protocolos-atencion.html>

5.3. DUA: Diseño Universidad de Aprendizaje

El **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Referencias



Diseño Universal para el Aprendizaje: Acceso al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qFKoR7NaxNw>

En la actual legislación educativa LOMLOE se plantea su inclusión desde el propio preámbulo que modifica la LOE.

Sabías que...



En el título Preliminar de la LOE se añaden o modifican varios artículos en relación con los asuntos que se describen a continuación. Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta.

Cuando preparamos una lección, una unidad didáctica o una programación, el **diseño universal para el aprendizaje contribuye a tomar en considera-**

ción, en la propuesta, las posibles barreras, con la finalidad de maximizar la accesibilidad a la educación de todos los alumnos desde el primer momento.

El método proporciona diversas opciones didácticas para que el alumnado se transforme en personas que aprenden a aprender y que están motivados por su aprendizaje y, por tanto, estén preparados para continuar aprendiendo durante el resto de sus vidas.

5.3.1. Principios y pautas de trabajo del DUA

Cuando se habla del diseño universal para el aprendizaje, se suelen diferenciar tres áreas fundamentales: la representación, la motivación y la acción y expresión.

- La **representación** hace referencia al **contenido y a los conocimientos**: qué aprender. Se ofrecerán distintas opciones para el acceso al contenido, tanto a nivel perceptivo como comprensivo.
- La **motivación** implica **compromiso y cooperación**, supone involucrarse: por qué aprender. Se proveerán diferentes formas de contribuir al interés de los estudiantes, tanto para captarlo como para mantenerlo, promoviendo su autonomía y su capacidad de autorregulación.
- La **acción y la expresión** responden a **cómo aprender**. En este caso, otorgando todo el protagonismo a los alumnos, mediante el empleo de metodologías activas.

Ver también...



Documentos sobre las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje: http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html

Referencias



Álvarez Mercado, Alejandro Luis (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 4(4). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15>

6. LA TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.1. La orientación y tutoría como punto de partida

6.1.1. El contexto institucional

El proceso de orientación forma parte del proceso educativo y su desarrollo les compete a todos los/as profesionales que intervienen en la educación; no obstante, destaca la labor específica y de una manera muy directa de dos figuras esenciales, **el/la Orientador/a y el/la Profesor/a-Tutor/a**. Apoyándonos en el marco legislativo actual para la etapa de educación secundaria (LOMLOE), la orientación emerge como un derecho del alumnado y como un elemento clave en la organización estructural del Sistema Educativo, poseyendo como finalidad optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento del alumnado a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa; por su parte, la tutoría se concreta en dos acciones esenciales: la **generación de informes** sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias, así como una propuesta a la familia de la opción más adecuada para continuar su formación (Consejo Orientador, en Secundaria Obligatoria); y como **factor de acompañamiento** a nivel socioeducativo y personalizado (en Formación Profesional).

Definición



La acción tutorial es una actividad con carácter orientador que se asocia al/la docente pero que la desarrolla fundamentalmente el tutor o la tutora; lo hace, por una parte, ofreciendo un acompañamiento continuo y personalizado a cada estudiante y grupo, con el propósito de lograr su desarrollo integral en todos los ámbitos (académico, social, personal y profesional) y, por otra parte, promoviendo la utilización de estrategias para la coordinación con el equipo docente, las familias y otros sectores sociales e institucionales implicados.

A nivel organizativo, este punto de partida establece dos contextos esenciales desde los que se atenderán a las necesidades educativas, hablamos de los Departamentos de Orientación y de la Tutoría. En esta ocasión, atendiendo a los objetivos marcados en este capítulo, nos centraremos en la tutoría.



Ver también...

Para un recorrido sobre la orientación y la tutoría en el marco normativo y documental español, se recomienda consultar los materiales complementarios.

6.1.2. Elementos organizativos y principios de la tutoría

Cada comunidad autónoma establece los criterios para determinar la presencia de la tutoría en el calendario escolar y, al mismo tiempo, para otorgarle el cariz predominante para su desarrollo. En el caso de Andalucía, la ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, establece en su artículo 9 que el horario de la tutoría en los institutos de educación secundaria será:

Nivel educativo	Horas lectivas y de permanencia en el centro, y finalidad	Horas totales
ESO	1 h lectiva - Actividades con el grupo 1 h lectiva - Atención personal al alumnado y familia 1 h de permanencia - Atención a familias y alumnado 1 h de permanencia - Tareas administrativas	4
Post-obligatorias	1 h de permanencia - Atención al alumnado y familia 1 h de permanencia - Entrevistas con familia 1 h de permanencia - Tareas administrativas	3
Programas de Diversificación Curricular (PDC/PMAR)	1 h de permanencia - Grupo de alumnado 2 h de permanencia - Orientador con alumnado	3
Formación Profesional Básica	1 h lectiva - Atención alumnado 2 h de permanencia - Atención familia y tareas administrativas	3

Tabla 1. Organización temporal de la tutoría.

Habría que matizar la tutoría destinada al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues:

- a) En el caso de alumnado escolarizado en aulas específicas, la desarrollará el profesorado especializado que atiende a dicho alumnado.
- b) En el caso de alumnado escolarizado en aulas ordinarias, será una labor compartida entre el tutor/a del aula y profesorado especialista.

Importante



Cada unidad o grupo de estudiantes tendrá un tutor o una tutora, nombrado por la Dirección del centro, a propuesta de la Jefatura de Estudios, de entre el profesorado que imparta docencia en el mismo. Este nombramiento tendrá una duración de un curso académico y estará recogido en el Proyecto Educativo de Centro. Además, hay que especificar que, en el caso de la Formación Profesional Básica, en el primer curso esta función será ejercida, preferentemente, por el profesorado que imparta los módulos de formación general.

La plantificación y organización de estas horas de tutoría se revisa cada año a través de su inclusión en el **Plan de Acción Tutorial** (PAT), documento por el que cada tutor/a adapta las actuaciones necesarias para aplicar a su aula y, por consiguiente, también en el **Plan de Orientación y Acción Tutorial** (POAT), atendiendo a las necesidades detectadas en el curso académico inmediatamente anterior (por niveles, grupos, etc.). De forma general, se mantiene una secuenciación por trimestre.

Así pues, es importante considerar la especificidad de algunas situaciones y la necesidad de intervenir el Departamento de Orientación para diseñar, desarrollar o aplicar determinadas actividades. En cualquier caso, desde este último órgano, se prevé el establecimiento de reuniones programadas junto a los tutores o las tutoras con el objetivo de realizar un seguimiento de los programas y actividades desarrolladas en la tutoría, favorecer una evaluación constante de su eficacia y facilitar materiales didácticos necesarios para llevar a cabo las actuaciones previstas.

Toda esta labor de acción tutorial se apoya en una serie de **principios básicos** (Blasco y Pérez Boullosa, 2012):

- *Personalización*, para ayudar al desarrollo de la personalidad de cada alumno o alumna.
- *Individualización*, para tener presente los aspectos idiosincráticos de cada sujeto, respetarlos, enriquecerlos y beneficiarnos todos de estas aportaciones.
- *Integración*, atendiendo los distintos ámbitos de desarrollo del alumnado.
- *Diversificación*, para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades que presenten.

La consideración de estos principios se hace imprescindible para poder ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades.

6.1.3. Las áreas y las funciones de la acción tutorial

Para establecer qué áreas son las fundamentales y centrar la labor del tutor o la tutora, se pueden consultar numerosas obras, no obstante, siguiendo el trabajo de Boza et al. (2001) podemos establecer la siguiente clasificación:

En primer lugar, a través de la gestión **del desarrollo profesional o de la carrera**, la acción tutorial ha de procurar que el alumnado adquiera competencias ligadas a la toma de decisiones vocacionales, el desarrollo de prácticas cooperativas y de colaborativas, estrategias de búsqueda de empleo, autocoñocimiento, habilidades para la gestión socioemocional o aprender a plantificar su progreso a lo largo del ciclo vital. Tradicionalmente, las connotaciones que describen a esta área le han otorgado una especial relevancia en momentos en los que se producen transiciones educativas, así como en los que se incentiva la toma de decisiones entre el alumnado. No obstante, dadas las propiedades que rodean a las sociedades actuales, entendemos que la importancia de esta área se traslada hacia un enfoque longitudinal, a lo largo de la vida.

En segundo lugar, encontramos el área que atiende a las necesidades focalizadas en el **proceso de enseñanza y aprendizaje**. De una parte, el centro de interés se ubica en la competencia de aprender a aprender por parte del alumnado, es preciso atender a los procesos por los que estos adquieren y desarrollan sus conocimientos, competencias y actitudes (atender a las dificultades de aprendizaje y posibles necesidades, analizar los factores de rendimiento, promover la motivación y establecimiento de metas, etc.) y, de otra parte, también es necesario revisar los procedimientos por los que el docente gestiona el aprendizaje del alumnado, buscando acceder a una gestión comprensiva, formativa o transformadora, más que de índole transmisora (adecuar los contextos de aprendizaje, desarrollar técnicas de estudio y trabajo intelectual, reflexionar sobre la práctica docente, etc.).

En tercer lugar, **la prevención y el desarrollo personal** es un área desde la que atender, no solo a las necesidades concretas de la persona sino también anticiparnos al riesgo de que acontezcan. En este sentido, ambas esferas van íntimamente ligadas y se focalizan en la atención a las habilidades sociales, la gestión de la convivencia, la educación emocional, la autoestima o el autoconcepto, la orientación personal y familiar, el uso del ocio y tiempo libre, la autorregulación conductual, la educación para la salud, etc. Se atiende a la esfera más humana de la persona.

En cuarto lugar, también cabe destacar **la atención a la diversidad**. Desde esta óptica, se ha de gestionar la diversidad de alumnado independientemente de la necesidad educativa que plantee, sea más o menos específica. A esto ayudará la evaluación diagnóstica para identificar dificultades y determinar capacidades (identificando el nivel de inclusión, manteniendo un asesora-

to individualizado), guiando así a contemplar una respuesta educativa acorde, gestionando y optimizando todos los recursos materiales y humanos de que se dispongan (adaptaciones curriculares, programas de prevención, etc.).

En resumen



La labor del tutor o la tutora se diversifica entre las múltiples facetas que envuelven el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, implica una coordinación entre diversos profesionales, esto garantiza una respuesta educativa adecuada e integral.

6.1.4. Las modalidades de tutoría

Otro factor a tener presente a la hora de desarrollar un proceso de acción tutorial tiene que ver con la forma en que se organiza la respuesta para atender a la finalidad que se prevé alcanzar. A continuación, se exponen algunas de estas modalidades:

6.1.4.1. La tutoría individual



Se trata de un encuentro personal, cara a cara, entre el tutor o la tutora y otra persona (habitualmente el alumnado, pero puede ser un familiar u otro/a profesional del centro). Su finalidad más habitual tiene que ver con la detección y el conocimiento de factores que influyen en el proceso de aprendizaje del alumnado, con el propósito de alcanzar acuerdos desde los que implementar acciones para adaptar la realidad a su situación. Este tipo de tutoría se apoya en la técnica de la entrevista y su utilización se potencia a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

6.1.4.2. La tutoría entre iguales



Es un encuentro personal, cara a cara, entre los/as propios/as estudiantes (habitualmente se centra en la resolución de dudas ante los contenidos de las materias). Se posiciona al/la estudiante ante compañeros/as que han experimentado, adquirido o se sienten con capacidad suficiente para poder colaborar en la atención a la demanda transmitida por el igual. Se rompe con la barrera profesorado/alumnado, se emplea un lenguaje diferente, se comparten referentes o se establecen apoyos sustentados en ideas compartidas. Como tutor/a, se ha de velar por un emparejamiento en el que se garantice una adecuación de perfiles en base a las capacidades y demandas realizadas.

6.1.4.3. Las tutorías grupales



Esta modalidad es la que desarrolla el tutor o la tutora junto al grupo-aula. Es el modelo más reconocible y asociado al horario lectivo del docente o la docente-tutor/a. Se concibe como un espacio en el que favorecer la dinamización del grupo, desarrollar contenidos asociados a áreas curriculares transversales, potenciar el uso de técnicas de estudio, favorecer el trabajo de las habilidades sociales, desarrollar la personalidad, el establecimiento de normas del aula, etc.

Esta modalidad suele disponer de una programación apoyada desde los Departamentos de Orientación e integrada en el PAT.

6.1.4.4. Las tutorías virtuales

Plataformas virtuales como zoom o google meet, plataformas educativas como Ipasen o Moodle, o servidores de correo electrónico como los proporcionados por la Administración Educativa en portales como Séneca, facilitan la comunicación síncrona y asíncrona, agilizan y flexibilizan los tiempos en las respuestas y en la acción tutorial. En este marco de acción, la brecha digital es un factor a tener en cuenta para evitar generar distorsiones en el uso de esta modalidad de tutoría.



Sabías que...



Si atendemos al horario lectivo para el alumnado, las modalidades de tutoría más empleadas son las tutorías grupales o entre iguales, mientras que para las familias se emplean las tutorías individuales o virtuales; por su parte, si nos referimos a las horas de permanencia en el centro, las tutorías individuales para las familias (también las virtuales) y para el alumnado cobran mayor protagonismo, junto a la labor de gestión administrativa y de planificación-coordinación por parte del tutor o la tutora.

6.2. La figura del tutor o la tutora en educación secundaria

La literatura específica ha establecido múltiples definiciones con las que caracterizar al tutor o la tutora y, de todas ellas, podríamos establecer una serie de atribuciones que nos ayudarán a comprender dicha labor:

- Destaca entre el resto de docentes como responsable de coordinar los procesos educativos de un grupo-aula.

- Acompaña y guía al alumnado durante el tiempo que permanecen juntos.
- Actúa como nexo de unión entre diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del alumnado de su grupo-aula.
- Sus actuaciones poseen un carácter orientador, formativo y funcional.
- Planifica su trabajo en el PAT, lo ajusta diariamente a las necesidades del aula, pero también va en consonancia con el resto de cursos, niveles y acciones delimitadas para promover los fines de la acción tutorial.

6.2.1. Cualidades y competencias del tutor o la tutora

Es imprescindible que el tutor o la tutora disponga de una serie de cualidades personales y profesionales que le sitúen en un plano favorable de cara a un ejercicio significativo y reconocido por parte de los agentes junto a quienes desarrolla su labor.

Como se puede apreciar en el recuadro, el nexo de unión de todas y cada una de estas cualidades sería la versatilidad.

- Espíritu jovial, positivo y entusiasta
- Carácter afectuoso, confiable, cercano y empático
- Comprensivo y flexible
- Comunicador y escucha activa
- Mediador
- Motivador, emprendedor y dinámico
- Mentalidad abierta y adaptación al cambio
- Madurez intelectual y afectiva
- Gestor emocional
- Observador
- Dedicado y responsable, líder democrático
- Sistemático, ordenado y coherente
- Promotor del trabajo en equipo
- Espíritu crítico

Para “estar preparado” de cara a la respuesta educativa que se espera, las competencias básicas que ha de poner en práctica estarían ligadas al:

- *Saber*: ha de ser capaz de investigar y aplicar conocimientos ligados a la psicopedagogía (técnicas y estrategias de acción tutorial para la gestión del grupo, la resolución de conflictos, la programación del estudio, etc.).
- *Saber hacer*: ha de ser capaz de trasladar a la tutoría su modelo didáctico para la atención de necesidades ligadas al proceso de aprendizaje del alumnado, pero también ha de saber planificar, aplicar y evaluar acciones (de múltiples tipos) destinadas a la formación integral del alumnado (ya sea a nivel individual o en grupo), a la atención de las familias y a la coordinación con el resto de profesionales del centro.

- *Saber estar*: ha de ser capaz de establecer modelos de comunicación asertivos, procedimientos de escucha activa y generar un clima de confianza en las relaciones con los diferentes agentes.
- *Saber ser*: ha de ser capaz de gestionar sus propias cualidades personales y potenciarlas, de manera que le permitan asumir/valorar compromisos a nivel ético y social con los agentes implicados para ayudarles en la toma de decisiones.

6.3. La práctica de la acción tutorial en educación secundaria

Toda la acción tutorial se organiza a partir del PAT (véase figura 1). Concretar las acciones prácticas que desarrollan los tutores y las tutoras es complejo dado lo cambiante y diverso de los contextos. Por este motivo, ofrecemos aquellas acciones más recurrentes en educación secundaria, junto a los agentes con quienes desarrollan su labor, y las principales técnicas y recursos a emplear.

Importante



Para conocer las funciones atribuidas por la normativa en Andalucía, consúltase el Artículo 91 del DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>

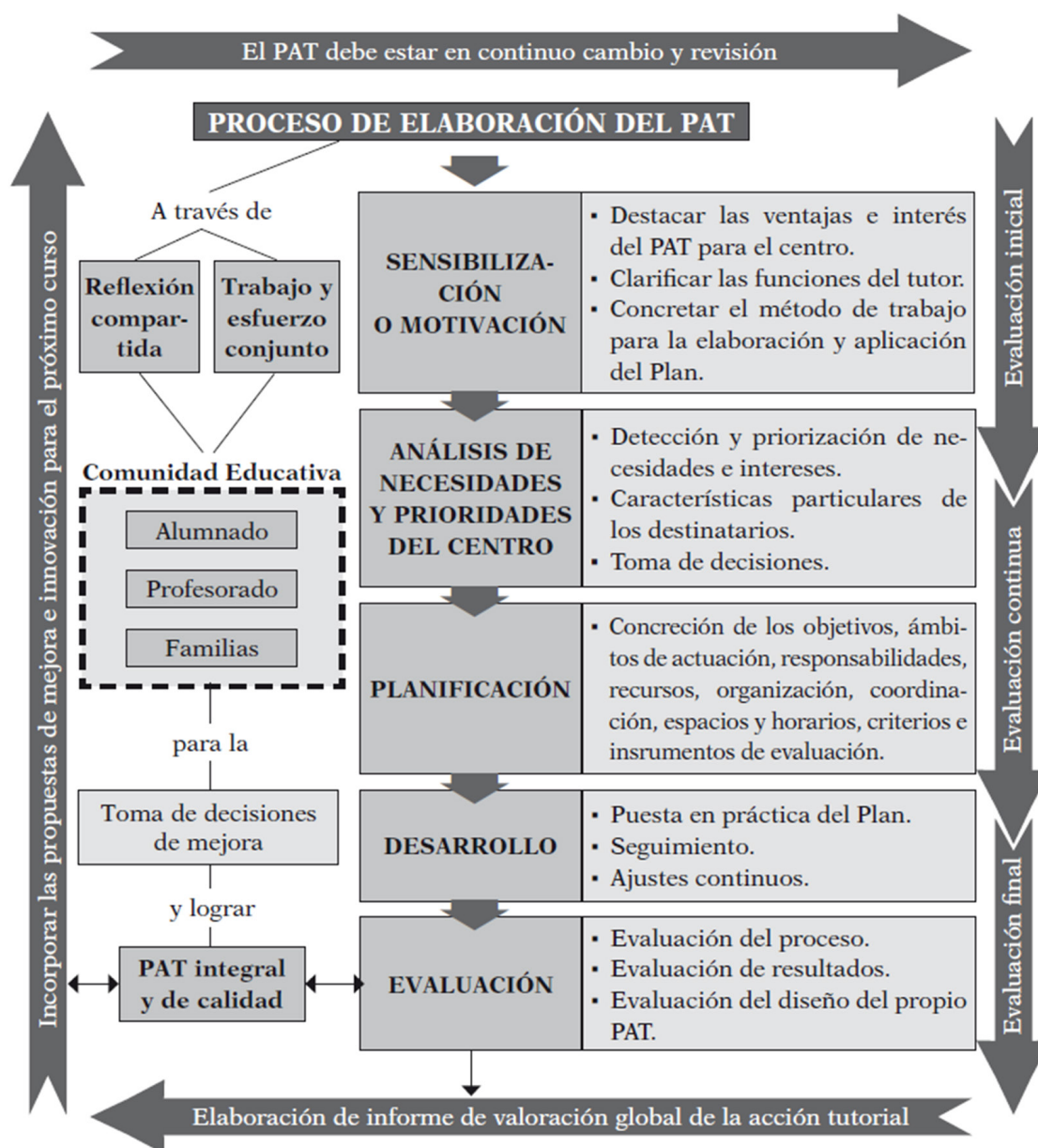


Figura 1. Proceso de elaboración del PAT. Fuente: González-Benito y Velaz de Medrano (2016, p.95)

6.3.1. La acción tutorial y sus principales destinatarios

6.3.1.1. El alumnado

Una gran parte del tiempo se destina a la atención de este colectivo (ya sea de forma lectiva o de permanencia en el centro gestionando documentación o procedimientos asociados a ellos). Las medidas más comúnmente utilizadas en esta etapa, serían:

- Promover la integración del alumnado en el aula a través de entornos de acogida positivos y con normas de convivencia diseñadas entre todos (jornadas de acogida, establecimiento de delegados/as, reparto de roles, dinámicas de grupos, gestión de los conflictos, etc.).
- Detectar situaciones o dificultades que puedan generar NEAE o NEE (recogida de información en cuestionarios, entrevistas, observación, etc.).
- Aportar información ante demandas ligadas a la orientación profesional (itinerarios educativos, salidas profesionales, bolsas de empleo, mercado laboral, emprendimiento, preparación de entrevistas profesionales, etc.).
- Fomentar la utilización de estrategias de orientación personal para ayudar al alumnado a conocerse a sí mismo, incrementar la motivación, trabajar el autoconcepto, desarrollar actitudes y valores democráticos, etc. (uso de dinámicas de grupos, roleplaying, análisis de casos prácticos, etc.).
- Personalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (aplicación de medidas de apoyo educativo, apoyo en las acciones de diversificación curricular, gestionando los intereses y motivaciones personales, etc.).
- Coordinar el proceso de evaluación del alumnado y ofrecer asesoramiento en relación a las opciones de promoción (entrevistas individuales, sesiones junto a la familia, etc.).
- Potenciar el aprendizaje autónomo, cooperativo y el trabajo intelectual (técnicas de estudio, desarrollo de casos prácticos, simulaciones o roleplaying, etc.).

6.3.1.2. Las familias

En etapas postobligatorias su asistencia y participación se reduce notablemente, pero eso no implica que el tutor o la tutora no contemple acciones de cara a garantizar el contacto estrecho con este agente. Así podrían destacarse:

- Promover la participación, especialmente en momentos de relevancia (organización de actividades complementarias, tutorías ante incidencias, etc.) y mantener la comunicación fluida durante el curso.
- Informar sobre todo lo que implican las actividades docentes y complementarias en las que participan sus hijos, así como trasladar aquellas decisiones adoptadas en relación al rendimiento o promoción del alumnado (reuniones periódicas por trimestres, respuesta a comunicaciones/necesidades trasladadas por email, etc.).
- Garantizar la conexión con el resto del equipo docente a través de las tutorías y procesos de comunicación abiertos en el centro.

6.3.1.3. El profesorado y otros/as especialistas

Hay una serie de actuaciones que el tutor o la tutora desarrolla junto a otros profesionales del centro:

- Coordinar la elaboración del PAT junto con el Departamento de Orientación y mantienen reuniones periódicas (revisar dictámenes de escolarización, consejo orientador, informes psicopedagógicos, etc.).
- Planificar reuniones y coordinar al Equipo Docente con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje (información sobre el alumnado o las familias, solicitar información, etc.)
- Coordinar los procesos de evaluación (junto al profesorado) y gestionar la toma de decisiones en lo respectivo a la promoción y acreditación del alumnado (procesos de tránsito).

6.3.2. Técnicas para desarrollar la acción tutorial

Para poner en práctica todas y cada una de estas acciones, el tutor o la tutora ha de disponer de un contexto favorable, lo que se traduce en suficientes recursos materiales, disponer de un asesoramiento y una formación adaptada a las necesidades y mantener un clima de trabajo que propicie la coordinación como estrategia fundamental.

Algunas de las técnicas y herramientas a emplear son:

- Las entrevistas
- Los cuestionarios
- La observación (a través de registros de incidentes críticos, escalas de estimación, listas de control o sistemas de grabación en video/voz).
- El portafolios del tutor/ la tutora o de los/as estudiantes (para el seguimiento y evaluación de actividades).
- El proyecto profesional y de vida (acuerdo de objetivos y metas a cumplir).
- Escuelas de Familias (favorece la participación y comunicación).
- Recursos tecnológicos (plataformas, email, redes sociales, softwares, aplicaciones móviles, sistemas de registro de información, etc.).

De igual forma, también cabe destacar algunas técnicas específicas para trabajar contenidos relevantes en educación secundaria:

- Técnicas de presentación y afirmación (análisis DAFO, ventana Johari).
- Técnicas de integración y clima grupal (sociograma, agrupamientos flexibles).
- Técnicas de comunicación, conocimiento, confianza, cohesión y cooperación (dinámicas de grupo, técnicas de trabajo cooperativo).
- Técnicas de gestión de conflictos (análisis de casos, uso de mediadores).
- Técnicas de toma de decisiones (juegos de roles, simulaciones).

Como se ha podido observar a lo largo de estas páginas, la labor tutorial lleva implícita numerosas connotaciones que exigen la presencia de un profesional

comprometido con su función como tutor/a e implicado en la consecución de una atención integral hacia el alumnado. Es preciso hacer frente a las realidades que envuelven al contexto del aula, pues de ellas depende en gran medida el éxito educativo. Esto es algo que, aunque para muchos docentes implique ciertas reticencias por la responsabilidad que supone y por el escaso reconocimiento, quienes lo asumen son conscientes de las satisfacciones y los logros que se alcanzan tanto en el plano personal como en el profesional. Supone una oportunidad para profundizar en el conocimiento del alumnado y las familias que pasan por los centros educativos, pero también lo es para trabajar en equipo y entablar relaciones a distintos niveles y con los diferentes profesionales que convergen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. LAS TICs EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN SECUNDARIA

7.1. La competencia comunicativa del docente

En la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, la enorme cantidad y variedad de información que se genera y difunde es abrumadora. Por un lado, este hecho permite democratizar el acceso a la información y al conocimiento, pero, por otro lado, esta ingente cantidad de datos implica que las personas adquieran una serie de competencias que les permitan revisar, comprobar y depurar la información que le llega, con el fin de seleccionar las noticias o datos verdaderos de los falsos o fake news. Además, los avances tecnológicos que han permitido desarrollar esta sociedad del conocimiento han tenido consecuencias en la sociedad a nivel global. Los estudios sociológicos clasifican las diferentes generaciones desde mediados del siglo pasado en X (nacidos a partir de los años 60), Y (nacidos a partir de los años 80), Z (nacidos a partir de 1995) y la generación Alfa (nacidos a partir de 2010) que será nativa digital al 100%. Las características de estos grupos sociales determinan en gran medida las repercusiones que tendrán en el ámbito escolar. Por ejemplo, las generaciones Y y Z han crecido entre videojuegos y juegos en red acostumiéndose a una retroalimentación constante y a recompensas inmediatas. Su conexión a la tecnología y a las redes sociales es constante y esto influye en los hábitos y formas de aprender. La actual generación Alfa va más allá que sus padres en lo referente a la conexión a internet y a los dispositivos móviles, viven a la vez en el mundo real y los metaversos. Por estos motivos, en el ámbito educativo ha tomado relevancia el hablar de metodologías activas donde se pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y de enseñanza y en donde el docente adopta otros roles que hasta ahora no había desempeñado. Por este motivo, tiene mucho sentido el hablar en esta unidad de la competencia comunicativa del docente y de su capacidad de integrar las tecnologías de la comunicación y la información (TICs) en la experiencia formativa de su alumnado. El docente debe de ser capaz de transmitir los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para que los alumnos puedan desplegar sus conocimientos en diversos contextos y a través de diferentes lenguajes y utilizando distintos recursos. En esencia, todo acto didáctico es un proceso de comunicación entre el docente y el discente donde se produce un intercambio de información.

En este sentido, el docente del siglo XXI debe de poseer una serie de competencias para hacer frente a las necesidades y requerimientos de las políticas educativas, de los cambios sociales y de las necesidades de sus estudiantes. Así, Adalpe (2008) plantea tres competencias claramente definidas que todo docente debe de saber desplegar en el contexto educativo: académicas, administrativas y humano-sociales (ver figura 1). En concreto, las competencias docentes humano-sociales hacen referencia a las habilidades y conocimientos que tienen que

ver con la capacidad del docente para relacionarse con su grupo de alumnos, con las familias de estos, con su propio grupo de compañeros y con las demás personas que se integran en el proceso de enseñanza. Este trato debe hacerse dentro de unos parámetros de calidez y armonía que le permita dirigirse y comunicarse eficazmente. Por otro lado, el docente debe ser consciente de que gran parte del tiempo que dedica lo destina a interactuar con personas y ello genera la necesidad de que desarrolle ciertas habilidades como son la fluidez verbal, la comunicación, la seguridad en sí mismo, la negociación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la motivación.



Figura 5. Competencias del docente. Fuente: elaboración propia a partir de Adalpe (2008).

De acuerdo con Lomas (2014):

La comunicación es entendida como el intercambio y la negociación de información entre, al menos, dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales, y de procesos de producción y comprensión. Además, como señalan Haley (1963) y otros, tal información nunca está completamente desarrollada ni es fija, sino que está constantemente cambiando y siendo modificada por factores como más información, contexto de comunicación, elección de formas verbales y comportamiento no verbal. En este sentido la comunicación implica la evaluación continua y la negociación del significado por parte de los participantes, como describen Candlin (1980), Wells (1981) y otros. (pp. 49-50)

De este modo, el aula se convierte en un microcosmos o sociedad en miniatura donde se dan múltiples interacciones comunicativas en las que se aprende

apropiándose paulatinamente de las formas de hablar y de escribir y de los conocimientos propios de la materia que se desarrolla. Así, la forma en la que se presenta la información mejorará la comunicación y comprensión entre el estudiantado y el profesorado que permitirá una transmisión más directa de lo que debe ser aprendido.

Para promover esta comunicación en el aula, Román Sánchez et al. (2010) realizaron una investigación sobre las habilidades básicas que debía de poseer todo docente y las clasificaron en 28:

1. Escuchar activamente.
2. Afrontar quejas.
3. Criticar.
4. Recibir críticas.
5. Pedir excusas.
6. Negociar acuerdos.
7. Utilizar claves instruccionales.
8. Hacer preguntas.
9. Utilizar los silencios.
10. Ubicación en el aula.
11. Interacción visual.
12. Interpretar señales no-verbales
13. Ordenado.
14. Sonreír apropiadamente.
15. Manejar el power-point.
16. Manejar los niveles de abstracción.
17. Completar con organizadores gráficos.
18. Intercalar informaciones funcionales.
19. Activar esquemas inclusores.
20. No hablar a las pizarras.
21. Velocidad de explicación.
22. Crear conflictos cognitivos.
23. Pensar en voz alta.
24. Describir nuestras estrategias de aprendizaje.
25. Dar instrucciones claras y precisas.
26. Para mantener la atención.
27. Administrar el tiempo.
28. Entrenar procedimientos.

A continuación describiremos brevemente seis de ellas: utilizar claves instruccionales, hacer preguntas, ubicación en el aula, interacción visual, niveles de abstracción y velocidad de explicación.

Las claves instruccionales hacen referencia a tres tipos principalmente: brevíarios culturales, estimulación humorística y anécdotas. Tienen como finalidad que el alumnado descanse los mecanismos atencionales, se incremente el clima social en el aula y sean elementos que permitan recuperar información al asociarlos con un momento más distendido. Este tipo de claves instruccionales son más útiles cuanto más edad tiene el alumnado. El hacer preguntas es una herramienta que tiene como objetivo conocer los conocimientos previos del alumnado, detectar las lagunas o dificultades ante un trabajo o tema que se ha desarrollado, estimular la intervención y participación del alumnado, suscitar el debate, invitar a la reflexión o a afianzar y transferir conocimientos. Además, se puede recurrir a la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) en la que se va desde la puesta en juego de pensamientos de orden inferior hasta los de orden superior con una mayor complejidad: **recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear**. El procedimiento para la aplicación en el

aula sería hacer la pregunta (1), dejar unos segundos para que los estudiantes piensen (2), elegir al alumno que la contestará (3) y realizar la retroalimentación de la respuesta (4). La ubicación en el aula también es un factor determinante para atraer la atención del estudiantado y favorecer la comunicación. Si lo que se está llevando a cabo es una explicación a toda la clase se puede mover de derecha a izquierda siempre mirando hacia los discentes. Si lo que se hace es plantear una cuestión a un alumno, lo idóneo es situarse en el lado opuesto para que se incluya al resto del alumnado. Si es el caso de trabajo individual o en pequeños grupos, el profesor debe desplazarse por el aula con el fin de ir supervisando y aclarando dudas. El permanecer de pie y cuándo ofrecer elogios verbales y no verbales también son aspectos muy importantes que tienen que ver con la ubicación del profesor en el aula. La interacción visual es otro de los aspectos relevantes y que muchas veces no se le presta la suficiente atención. Se trata de mirar a la persona no más de tres segundos transmitiendo el interés por su aprendizaje que le impulsará a prestar más atención hacia lo que está trabajando o hacia lo que está explicando el profesorado. Es necesario realizar un correcto uso de esta habilidad para que la persona no se sienta incómoda. Detrás de esta capacidad del docente estaría todo lo relativo a la comunicación no verbal. Otro de los elementos sobre los que el profesor debe prestar especial atención es al nivel de abstracción que utiliza en sus explicaciones. Lo correcto es utilizar el lenguaje propio de la disciplina o materia que se trabaje, pero, en algunas ocasiones, al comenzar un nuevo tema habrá que utilizar un lenguaje más cercano y conocido para, posteriormente, incorporar al discurso del discente un lenguaje más específico y científico. El docente tiene que ser capaz de flexibilizar los niveles de abstracción para que la comunicación entre el discente y el docente no se interrumpa. Según el rango de edad al que se esté dirigiendo, la flexibilidad en la abstracción será mayor o menor. Para edades superiores como en los estudios universitarios, el nivel de abstracción es el más alto por el grado de conocimientos que poseen estos estudiantes, mientras que, para edades inferiores, se hará necesario descender a niveles intuitivos como la de los sentidos (tocar, oler, oír o ver) para ir elevando la explicación a ejemplos concretos que posteriormente se podrán extrapolar a través de la abstracción de los elementos esenciales del concepto. Por último, a la hora de establecer una comunicación en el aula, la velocidad que imprima el profesor en sus explicaciones o comunicaciones, va a determinar que el alumnado siga el ritmo de su explicación o comiencen a perderse. Aunque estén motivados, empezarán a realizar preguntas, a distraerse o a llevar a cabo diversos comportamientos disruptivos que harán poco eficaz el aprendizaje. En este sentido, el docente debe de ser consciente de la modulación y velocidad que debe de imprimir en sus comunicaciones para que se ajuste su velocidad de explicación con la velocidad de comprensión del alumnado. Es importante utilizar los silencios, realizar repeticiones de la información ofrecida de diferentes maneras para que le dé tiempo al alumnado a asimilar los nuevos conceptos.

Como se puede apreciar, las habilidades que debe de poseer un docente para establecer una comunicación eficaz, tanto dentro del aula como fuera de ella, son muy diversas y valiosas. Algunas de ellas se van adquiriendo a lo largo de los años con la experiencia y otras se pueden aprender a partir de la implementación de técnicas como el role playing. Hay que tener muy presente que un profesor debe de cuidar la forma y el fondo de su discurso sin dejar de lado los aspectos emocionales como el lenguaje no verbal que apoyarán y darán más fuerza a lo que se quiere transmitir.

Como apoyo a este proceso de comunicación y de transmisión de saberes, el docente, consciente de los cambios sociales y de los modos de aprender del actual alumnado, tiene que integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje con su alumnado. En el siguiente apartado se dedicará a abordar este tema y a proponer un modelo concreto de inclusión de estas tecnologías con propuestas específicas que enriquezcan el acto didáctico.

7.2. Las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria

Desde la década de los años 80 se han venido desarrollando en España diversos programas para la integración de los ordenadores en el contexto educativo (Programa Atenea, Programa PNTIC, Programa Escuela 2.0) fuera del ámbito meramente administrativo. A día de hoy, las distintas Comunidades Autónomas han desplegado programas específicos para dotar a los centros educativos no universitarios de la tecnología necesaria para adaptarse a los retos de la sociedad del siglo XXI. No obstante, el problema de la integración de los recursos tecnológicos no radica en la disponibilidad de estos, también aparece un gran reto para el profesorado. Esto se ha visto reflejado cuando en marzo de 2020 se decretó el confinamiento obligatorio y se comenzó a impartir clase a través de internet. Todo el profesorado tuvo que adaptarse a un contexto que no se había imaginado. A día de hoy, esa tecnología ha venido para quedarse y ya no hay marcha atrás. Ahora lo importante es dotar al profesorado de las competencias digitales necesarias para que sepa integrar todo el potencial existente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el año 2017 el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) (2017) publicaba el resumen del informe de tendencias TIC KENNISNET en el que se planteaba que para la implantación de las TIC en la educación es necesaria una infraestructura que se base en tres pilares: informática en la nube (Google Drive o OneDrive, por ejemplo), dispositivos (tanto proporcionados por la propia institución escolar como los aportados por los propios alumnos) y la infraestructura de red y conectividad a Internet de una manera fiable y segura tanto para el profesorado como para el alumnado. En este proceso de aprendizaje digital entran en juego cuatro elementos claramen-

te definidos y que modifican los procesos de enseñanza y aprendizaje: las analíticas de aprendizaje, el big data, los materiales digitales de aprendizaje adaptativo y los entornos personales de aprendizaje (PLE). En este sentido, los centros educativos deben adecuarse para proporcionar a sus alumnos las habilidades básicas necesarias para adaptarse a la vida y el trabajo del siglo XXI, que se encuentra condicionada por una dinámica de cambio por la rápida evolución de la tecnología. Para ello, es necesario ser digitalmente competentes, lo que implica la posesión de cuatro habilidades:

- **Habilidades TIC básicas** que permitan comprender cómo funcionan las herramientas tecnológicas y evaluar sus oportunidades y limitaciones con actitud crítica.
- **Alfabetización mediática** para ser consciente de manera crítica y activa de los cambios que estamos viviendo y la complejidad de los mismos.
- **Habilidades de información** relacionadas con la capacidad para realizar búsquedas sistemáticas, seleccionar y depurar grandes cantidades de datos evaluando su usabilidad y veracidad.
- **Pensamiento computacional** que le permita analizar y resolver cuestiones y problemas utilizando la programación.

Una manera muy interesante y que se está implementando en los centros educativos de secundaria y universitarios son los FabLabs, entornos maker donde los alumnos aprenden haciendo (Do It Yourself).

Partiendo de las premisas anteriores, en los siguientes epígrafes se plantean dos modelos de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de hacer competentes digitalmente a los docentes y la propuesta de diversos recursos y herramientas que el profesorado puede integrar en sus clases como apoyo educativo.

7.2.1. El modelo TPACK

El paso de las escuelas a la era digital es crucial para que los estudiantes participen en la sociedad contemporánea y para ello es trascendental la formación que reciban los docentes en formación por su implicación a la hora de integrar la tecnología de manera efectiva en sus futuras aulas (Miguel-Revilla et al., 2020; Irdalisa et al., 2020). En muchos casos, esta formación se realiza a través de programas específicos de recursos tecnológicos o de formación a través de plataformas online. No obstante, recientes investigaciones plantean la necesidad de que las estrategias formativas tengan un enfoque más integrador y holístico (Polly, 2010). Desde esta perspectiva, los enfoques más actuales para el desarrollo de la competencia del profesorado en la integración de la tecnología han restado importancia al conocimiento tecnológico por sí solo y se han centrado en las conexiones esenciales entre la tecnología, la pedagogía y el conocimiento de los contenidos (TPACK) (Mishra y Koehler, 2006; Chai et al., 2013).

TPACK es un marco para la integración de la tecnología y el conocimiento de los profesores que combina la tecnología, la pedagogía y el contenido (Mishra & Koehler, 2006). Se basa en el concepto de Schulman de conocimiento del contenido pedagógico (PCK) (Shulman, 1986) donde se combinan el contenido y la pedagogía para comprender cómo un determinado contenido requiere estrategias pedagógicas específicas para su enseñanza. También se ha descrito el TPACK (Bustamante, 2019; Polly y Brantley-Dias, 2009) como un marco utilizado para explicar y describir los conocimientos y aptitudes de los profesores en relación con la integración de la tecnología. Valtonen et al. (2019, p.493) lo define como el

Definición



“Conocimiento de cómo combinar diferentes áreas y cómo utilizar enfoques pedagógicos adecuados para determinados contenidos con las TIC apropiadas”.

La literatura relacionada con el TPACK representa este marco de integración con un diagrama de Venn en el que aparecen relacionadas las tres formas primarias de conocimiento del docente: “conocimiento de contenido (CK)”, “conocimiento pedagógico (PK)” y “conocimiento tecnológico (TK)”. La intersección de estos tres tipos de conocimientos promueve otros cuatro componentes que comprenden el conocimiento de contenido tecnológico (TCK), el conocimiento del contenido pedagógico (PCK), el conocimiento pedagógico tecnológico (TPK) y el TPACK. Este último aparecería en el centro del diagrama en la intersección de los tres círculos de conocimiento primario del profesor (ver figura 2). En relación a los diferentes elementos que componen este marco, algunos investigadores sostienen que los dominios de los conocimientos básicos del marco TPACK son predictores del TPACK de los docentes, siendo la PK la que tiene mayor impacto en el TPACK de los docentes antes del desempeño de sus funciones (Chai et al., 2010). Otros investigadores sugieren que, aunque los TK, PK y CK están correlacionados con el TPACK, los TK no son un predictor significativo del TPACK (Kartal y Afacan, 2017).

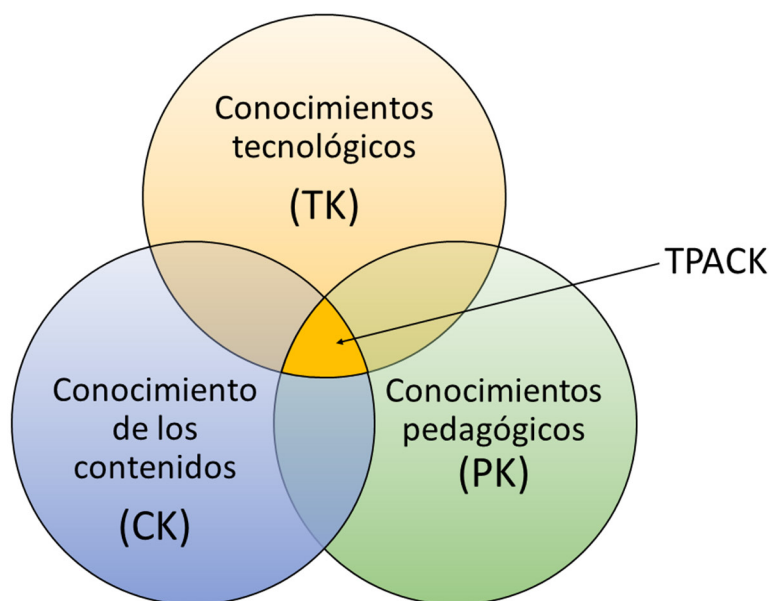


Figura 6. Marco TPACK. Fuente: Soler-Costa et al. (2021).

Los estudios llevados a cabo en la última década sobre la integración de la tecnología en la enseñanza a través del marco TPACK avalan la validez de este modelo para la formación del profesorado. Los resultados de estos estudios manifiestan que los mayores avances se producen en el conocimiento de los contenidos pedagógicos. Además, las mejoras son mayores en áreas relacionadas con el conocimiento pedagógico que en las áreas relacionadas con la tecnología o el conocimiento de contenidos. Sin embargo, en las áreas sin conocimientos pedagógicos, los cambios son más moderados. Igualmente, de estas investigaciones se desprende que los docentes en formación necesitan una retroalimentación y evaluación continua de sus competencias para ayudarles a desarrollar aún más sus conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el uso de las TIC en las aulas. De este modo, es necesario ofrecerles oportunidades para diseñar lecciones que incluyan las TIC, tanto en sus cursos de formación de docentes como en sus experiencias sobre el terreno. Esto les ayudaría a desarrollar sus conocimientos prácticos sobre el uso eficaz de la tecnología en sus aulas.

7.2.2. Competencia digital docente #DigCompEdu

En el contexto europeo, la Comisión Europea (2013) planteó un Marco Europeo para la Competencia Digital de los ciudadanos (DigComp) con la finalidad de que la ciudadanía europea comprenda el concepto de competencia digital, les permita evaluarse y así desarrollarla de una manera eficaz y eficiente. Posteriormente hizo una revisión del mismo en 2016 (Comisión Europea, 2016) a lo que llamó DigiComp 2.1 donde se actualizaron las áreas y los descriptores para hacerlos más específicos y concretos. En el ámbito docente, la Comisión Europea plasmó la concreción de este modelo propuesto para la ciudadanía en

el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) (Redecker, 2017) y que responde a la necesidad de que los educadores posean un conjunto de competencias digitales específicas para su profesión, con la finalidad de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar en educación. Esta propuesta se concreta en tres áreas competenciales: profesionales, pedagógicas y de los estudiantes (ver figura 3) y en un modelo competencial de seis competencias claramente diferenciadas y que proporcionan un referente claro y preciso para la evaluación y acreditación de la competencia digital del profesorado (ver figura 4).

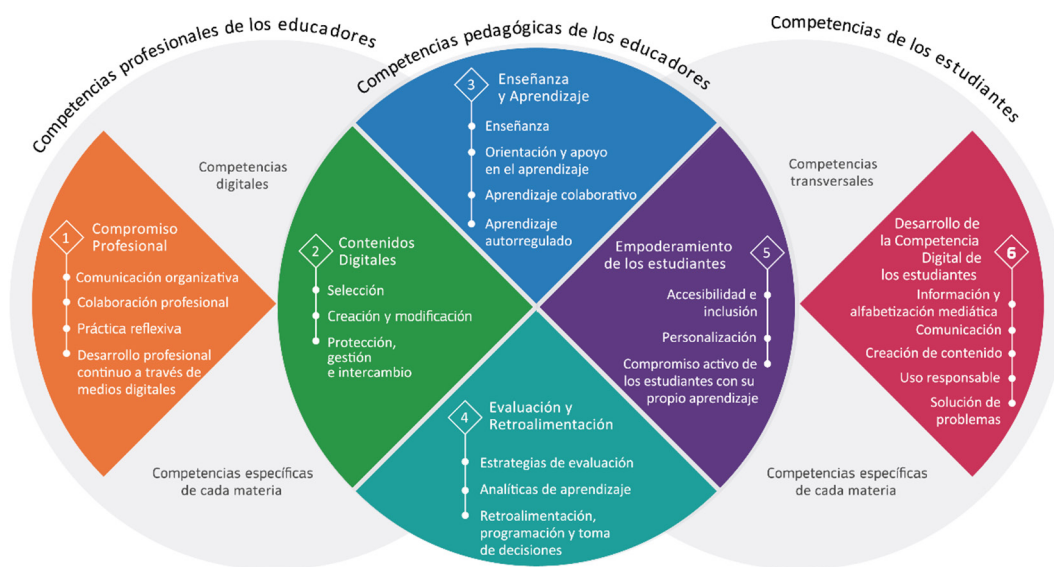


Figura 7. Áreas competenciales y alcance del DigiCompEdu. Fuente: Redecker (2020).



Figura 8. Las competencias del DigiCompEdu y sus conexiones. Fuente: Redecker (2020).

La adaptación de estas propuestas al contexto español la realizó el INTEF (INTEF, 2017) a través del Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD). Este documento se define como un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado. Estas se definen como las competencias que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo. Este Marco Común de Competencia Digital Docente se estructura en 5 áreas competenciales que agrupan las 21 competencias que se dividen en 3 dimensiones con 6 niveles competenciales. En la figura 5 se expone de manera más clara esta estructura.

Idea



Entra en la siguiente dirección <https://bit.ly/2YoRbCH> y realiza el Test ikanos para la función docente del profesorado a ver que tal es tu competencia digital.

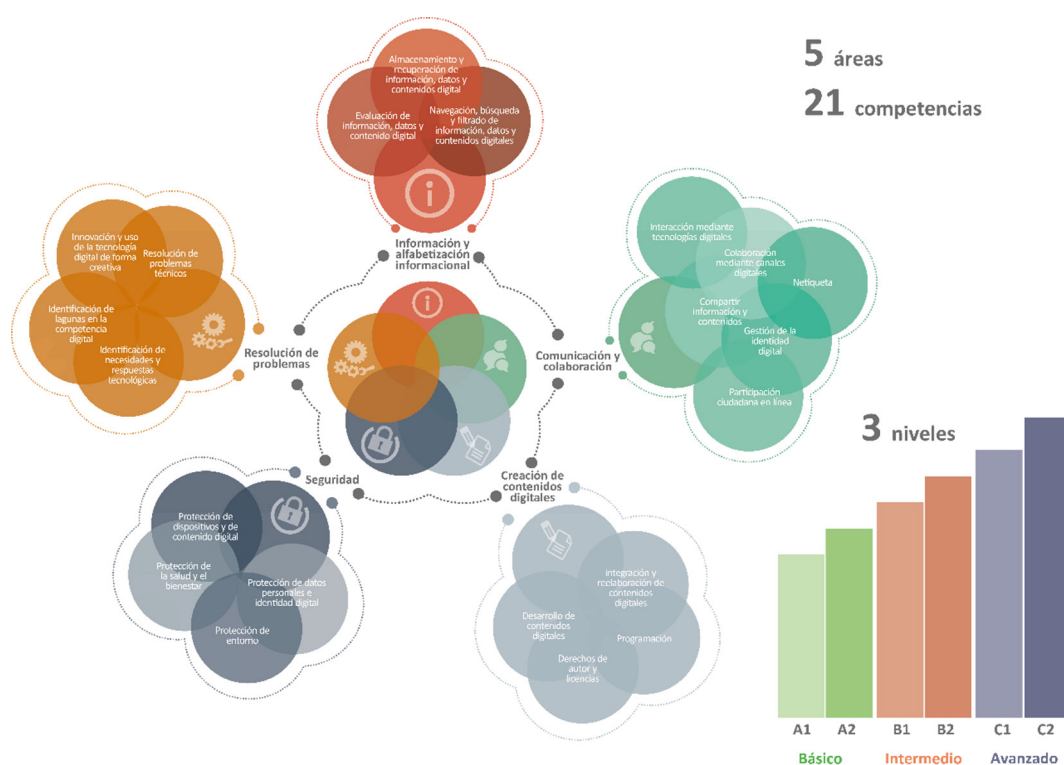


Figura 9. Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente. Fuente: adaptación a partir de Área de tecnología educativa del Gobierno de Canarias (2018) <https://bit.ly/3dCXxez>

Este Marco Común de Competencia Digital Docente se concretó con la publicación del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) en 2020 (Resolución de 2 de julio de 2020) donde se definían las 21 competencias de acuerdo a los diferentes niveles competenciales y asociación los descripto-

res de los niveles de desempeño. Posteriormente, en el año 2022 se hizo una profunda revisión del MRCDD (Resolución de 4 de mayo de 2022) atendiendo al rápido cambio experimentado por las tecnologías digitales y a la aceleración en la extensión de su uso como consecuencia de la pandemia generada por la COVID-19. Esta nueva versión toma como referentes las áreas del DigiCompEdu (ver figuras 3 y 4) y ofrece una descripción de las etapas (A, B y C) y niveles de progresión (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), así como los indicadores de logro y una ejemplificación a través de afirmaciones sobre el desempeño correspondiente al nivel de cada competencia. Otra de las novedades del MRCDD de 2022 es que la denominación del nivel básico pasa a llamarse inicial, quedando los otros dos niveles, intermedio y avanzado, como están.

Respecto a la acreditación de la Competencia Digital Docente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó la Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. Esta resolución da respuesta al artículo 111.bis de la Ley Orgánica 2/2006 modificado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que hace referencia a la elaboración de los marcos de referencia de la competencia digital que orienten la formación inicial y permanente del profesorado y faciliten el desarrollo de una cultura digital en los centros y en las aulas. Esta iniciativa tiene como objetivo la acreditación de, al menos, el 80% de los 700.000 docentes españoles. Esta acreditación se hará atendiendo a los seis niveles competenciales A1, A2, B1, B2, C1 y C2 y a la adecuación de esta normativa a cada Comunidad Autónoma.

De manera esquemática, en la tabla 1 se presentan los requisitos para la acreditación de cada uno de los niveles competenciales.

A1	40 horas de formación.	A1	40 horas de formación.	Superación de una prueba.	Grado de Educación Infantil o Primaria o el Master de formación del profesorado que cubra en su currículo el 80% de los indicadores del A1 del MRCDD.
A2	50 horas de formación.	A2	50 horas de formación.	Superación de una prueba.	Grado de Educación Infantil o Primaria o el Master de formación del profesorado que cubra en su currículo el 80% de los indicadores del A2 del MRCDD.
B1	60 horas de formación.	B1	60 horas de formación.	Superación de una prueba.	Evaluación a través de la observación del desempeño.
B2	70 horas de formación.	B2	70 horas de formación.	Superación de una prueba.	Evaluación a través de la observación del desempeño.
C1	Evaluación a través de la del desempeño siguiendo la evaluación pública de las Administraciones	C1	Evaluación a través de la observación del desempeño siguiendo la guía de evaluación pública de las Administraciones	Acreditación de evidencias: coordinación TIC, premios, publicaciones...	
C1	Evaluación a través de la del desempeño siguiendo la evaluación pública de las Administraciones	C2	Evaluación a través de la observación del desempeño siguiendo la guía de evaluación pública de las Administraciones	Acreditación de evidencias: coordinación TIC, premios, publicaciones, proyectos	

Tabla 7. Requisitos para la acreditación de los niveles de competencia digital docente. Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, existe una necesidad ineludible de que el profesorado reciba una formación inicial y continua en el uso y manejo de los recursos y dispositivos tecnológicos, que le permita su incorporación a la práctica docente y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta necesidad es doble, tanto por la labor que ejerce como docente, alejado del rol clásico de las clases magistrales y más como mediador en el proceso de integración de estos recursos digitales, como para la formación digital que debe de ofrecer a sus alumnos. En este sentido, desde las diferentes administraciones educativas, tanto estatal como autonómicas, se plantean programas formativos para la formación, adquisición y actualización de las competencias ligadas al ámbito de lo digital. Ejemplos de ello son los cursos en línea que ofrece el INTEF en sus dos convocatorias anuales dirigidos al profesorado de toda España (<https://formacion.intef.es/>); el portal ContactaTIC también del INTEF se ofrece un espacio de apoyo y colaboración para la educación digital en el que se puede examinar una selección de materiales de consulta, concretos y prácticos sobre los temas relativos a la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales, ofreciendo un espacio de colaboración para el profesorado para el intercambio de recursos, prácticas y experiencias; o el aula virtual de formación del profesorado de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (<https://educaciondistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/>) con la propuesta de cursos formativos en línea tutorizados.

En definitiva, el profesor debe poseer la suficiente competencia digital que le faculte para adoptar el rol de mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la incorporación de los recursos TIC necesarios que le permitan apoyar y desarrollar los contenidos de la materia. Esto conlleva que el docente emplee las herramientas más adecuadas en relación al contexto y al momento de aprendizaje. Para ello, las metodologías de enseñanza son un elemento vertebrador en el que se pueden integrar determinadas herramientas y recursos TIC que faciliten al alumnado no solo obtener unos beneficios a nivel académico, sino también a nivel personal, social o laboral. Por lo tanto, no existe un recurso o herramienta TIC mejor que otro, el docente, teniendo en cuenta los contenidos de la materia que está trabajando, el contexto socio-educativo, los dispositivos digitales disponibles y las características singulares de su alumnado, tiene que seleccionar la metodología más adecuada que acerque eficientemente los contenidos de la materia al alumnado, favoreciendo la propuesta de actividades, tareas y situaciones de aprendizaje más idóneas para el despliegue de sus competencias y los recursos TIC más convenientes que colaboren y apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como propuesta para la integración de los recursos tecnológicos, en el siguiente apartado se ofrece una doble selección de recursos y herramientas TIC, por un lado, la que tienen como elemento aglutinador la clasificación propuesta en la Taxonomía revisada de Bloom para la sociedad digital (Anderson y Krathwohl, 2001) y el modelo de la Rueda de la Pedagogía desarrollado por Allan Carrington en 2012 (actualmente la versión 5 publicada en 2016) y, por otro

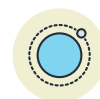
lado una selección de 220 aplicaciones TIC depuradas por la web Ayuda para maestros (ayudaparamaestros.com) clasificadas por categorías.

7.3. Recursos y herramientas TIC para el profesorado

La primera propuesta es la Rueda de la Pedagogía en su versión 5 en español (figura 6). En esta Rueda los profesores encuentran una referencia que vincula las aplicaciones con resultados de aprendizaje específicos directamente conectados con las pedagogías y teorías modernas. Es una herramienta muy útil para la planificación de las clases y encontrar las herramientas que mejor pueden ayudar a los alumnos para ampliar o profundizar el aprendizaje hacia una habilidad específica o un área de contenido. Esta conexión entre la teoría, la práctica y la aplicación hace de la Rueda de la Pedagogía un recurso inestimable para la inclusión de las TIC en las propuestas pedagógicas. Fíjese en las dos columnas laterales de la figura 6, a la derecha de la Rueda se plantean las cuestiones que le permiten conocer más detalladamente qué criterio puede seguir para seleccionar la aplicación/es más idóneas para la actividad o tarea que quiere desarrollar. A la derecha, en cambio, se describen los diferentes engranajes que aparecen en la rueda y que plantean cuestiones como: la motivación que pretende generar con ese recurso en el alumnado, qué verbos son más apropiados para diseñar los objetivos de aprendizaje, qué aplicación/es pueden colaborar más eficazmente con el desarrollo de la propuesta educativa y por último, cómo se va a utilizar esa tecnología que se ha elegido.

A modo ilustrativo se expone en este documento la versión 5 en español para Android de la Rueda de la Pedagogía (figura 6), pero para una mejor visualización de la misma se recomienda acceder directamente a la página web del autor y consultar también la versión existente para Apple.

Referencias



Accede al sitio web de Designing Outcomes para saber más sobre esta Rueda de la Pedagogía y sus diferentes traducciones. <https://designingoutcomes.com/>.

Criterio de selección de las aplicaciones

Criterio de recuerdo: Las aplicaciones que encajan en la categoría de «recordar» mejoran la habilidad del usuario para definir términos, identificar hechos, así como, para localizar y recordar información. Muchas aplicaciones educativas caen en la fase de aprendizaje de «recordar». Estas le piden al usuario que seleccione una respuesta de una fila, que se relacione, que de secuencia a los contenidos o introduzca las respuestas.

Criterio de comprensión: Las aplicaciones que encajan en la categoría de «comprensión» proveen a los estudiantes oportunidades de explicar ideas o conceptos. Las aplicaciones de comprensión se alejan de la selección de una respuesta «correcta» e introducen a los estudiantes a un formato más abierto, en el cual los alumnos podrán resumir los contenidos y entender su significado.

Criterio de aplicación: Las aplicaciones que encajan en la categoría de «aplicación» proveen a los estudiantes oportunidades de demostrar su habilidad para implementar los procedimientos y métodos aprendidos. A su vez, destacan la habilidad de aplicar conceptos a circunstancias poco familiares.

Criterio de análisis: Las aplicaciones que encajan en la categoría de «análisis» mejoran la habilidad del usuario para diferenciar entre lo relevante y lo irrelevante, determinar relaciones y reconocer la organización del contenido.

Criterio de evaluación: Las aplicaciones que encajan en la categoría de «evaluación» mejoran la habilidad del usuario para juzgar materiales o métodos basándose en sus propios criterios o en fuentes externas. A su vez, ayudan al estudiante a juzgar la confiabilidad del contenido, la exactitud, la calidad, la efectividad y con ello logran decisiones informadas.

Criterio de creación: Las aplicaciones que encajan en la categoría de «creación» proveen oportunidades a los estudiantes para generar ideas, diseñar planes y producir productos.

La rueda de la Pedagogía, primer proyecto de idiomas:
For the latest updates, visit <http://www.pedagogia.org>

Standing on the Shoulders of Giants
Esta rueda de la Taxonomía sin las aplicaciones, fue descubierta por primera vez en el sitio web de consultoría en educación de Pablo Franklin en www.pedagogia.org. La rueda fue producida por Sharon Arfey de una adaptación que Kathryn y Anderson (2011) realizaron a la Taxonomía de Bloom (1956). La idea de adaptarla a los iPad V2.0 y V3.0, obvio reconocimiento a Kathy Schrock en su sitio web [Bloom's Apps](http://www.pedagogia.org). En V4.0 los criterios de selección de las aplicaciones están basados en un excelente artículo [6 partes en el sitio](http://www.pedagogia.org) de Diane Darrow. El V5.0 de la Rueda Pedagogía tiene una lista exhaustiva de verbos de acción, que corresponden a la infografía de la "Taxonomía de Verbos digitales de Bloom", publicada por GlobalDigitalization.org, en el blog TeachThought "Bloom's Digital Taxonomy: Verbs for 21st Century Students".

Desarrollado por Allan Carrington, Designing Outcomes Adelaide SA
Email: allan@designingoutcomes.com

La Rueda Pedagogía por Allan Carrington se ha liberado bajo la licencia [Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Está basada en una obra localizada en <http://bit.ly/3Tg0AK3>.

La Rueda Pedagogía SPA V5.0 Android

<http://bit.ly/PWSPA5>

La versión para iOS de Apple puede ser descargada del sitio "In Support of Excellence" en el enlace anterior



Utilizando de la mejor forma la Rueda Pedagogía

Utilízala como una serie de sugerencias o engranajes interconectados para construir un proceso de enseñanza, desde la planificación hasta la implementación.

El engranaje de los Atributos: Esto es el control del diseño de aprendizaje. Usado como revisor constantemente cosas como ética, responsabilidad y ciudadanía. Hágase las preguntas: ¿Cómo se verá un graduado con esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué es lo que hace verse así? ¿Cómo lo que hago afecta estos atributos y capacidades?

El engranaje de la Motivación: Pregúntase ¿Cómo lo que constroyo y enseño le da al estudiante autonomía, dominio y propósito?

El engranaje de Bloom's: Le ayuda a diseñar objetivos de aprendizaje que logran alcanzar un orden superior de pensamiento. Tente de obtener a menos un objetivo de cada categoría. Solo después de esto, está listo para el realice tecnológico.

El engranaje de la Tecnología: Pregúntase ¿Cómo puede servir a su pedagogía? ¿Las aplicaciones son sólo sugerencias, luego las mejores y comente más de una en la academia de aserdiadas?

El engranaje del Modelo SAMR: Esto es el ¿Cómo vas a utilizar las tecnologías que has elegido?

Me gustaría agradecer a Tobias Rodenmark por la idea de los engranajes.

Allan Carrington

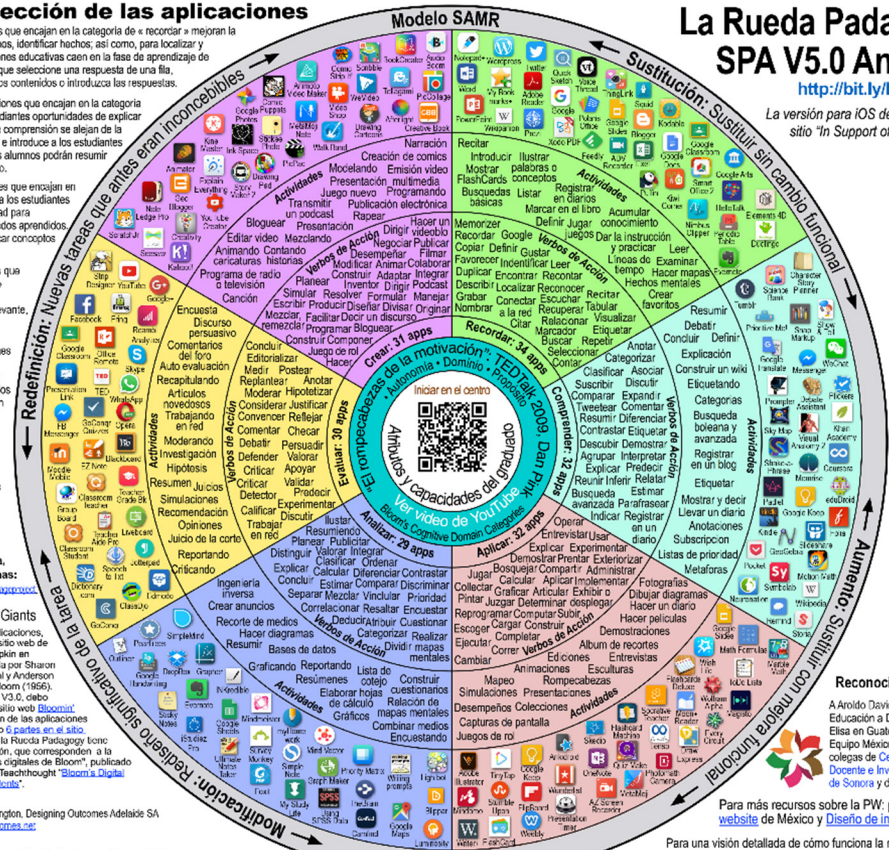


Figura 10. Rueda de la Pedagogía v.5 en español. Fuente: Allan Carrington <https://bit.ly/3Tg0AK3>.

Por su parte, la web ayudaparamaestros.com plantea una selección de recursos TIC en diferentes categorías como: líneas del tiempo, editor de imágenes, cuestionarios gamificados, mapas mentales, programación, muros digitales, portfolio digital, trabajo en equipo, presentaciones animadas, cuadernos digitales, comics, entre otras muchas categorías. En la figura 7 se puede visualizar una captura de la propuesta que hacen de manera interactiva en la aplicación <https://coggle.it/>. Recomendamos visitar la versión original en el siguiente enlace <https://bit.ly/3K2vaTb> para poder acceder directamente a las aplicaciones que sugieren.

8. HABILIDADES DOCENTES PARA LA DOCENCIA

8.1. La profesión docente

8.1.1. Profesionalidad y elementos de la profesión docente

En este apartado abordaremos la noción de **profesionalidad**. Hoyle la considera como “**las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimientos y de destrezas que aportan**”. Esta sería la definición genérica de profesionalidad, pero habría que preguntarse qué significa **profesionalidad docente** y qué rasgos o elementos la describen.

Hoyle (1980) y Shulman (1998), tras un amplio estudio de la **profesión docente**, subrayan algunos de los elementos que la definen de entre los que destacan los siguientes:

- **Función social del profesorado:** Conseguir involucrar al alumnado en la construcción de una sociedad mejor. Conseguir que muestren una actitud positiva, activa y abierta en todos los ámbitos: en el personal y en el aprendizaje.
- **Dominio considerable de ciertas habilidades:** Dominar su especialidad, saber situarla en el contexto del aula, organizar y programar,... Aplicar esas habilidades en situaciones tanto nuevas como rutinarias.
- **Largo período de formación superior:** De forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
- **Proceso de socialización en los valores profesionales:** Colaborando en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnicas y metodológicas.
- **Código ético:** Hacer respetar y respetarse así mismo. Ser tolerante y capaz de aceptar el modo de ser de su alumnado, especialmente en aquellos que tienen ideas y experiencias diferentes por pertenecer a otra cultura, género, religión,...
- **Organización profesional con voz en la Administración Educativa:** Trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y realizando propuestas que contribuyan a un buen desarrollo y funcionamiento de la misma.

Analizando estas características podríamos decir que el **perfil profesional docente** viene definido a su vez por una serie de **competencias profesionales** que permite su total desarrollo y que podemos concretar en las siguientes:

- 1. Competencia técnica:** relacionadas con la especialidad para la que forma. Se requiere actualización de conocimientos: tareas como la búsqueda de información, formación continua, así como capacidad para llevar a cabo una actividad docente motivadora no rutinaria.
- 2. Competencia didáctica:** necesaria para desempeñar el rol docente. Se requiere que el docente lleve a cabo una interacción adecuada con el grupo, con iniciativa. Que sepa identificar los problemas que puedan surgir y plantear soluciones a los mismos.
- 3. Competencias sociales:** derivadas del concepto de formación integral. La capacidad de integración en el desarrollo de su profesión de aspectos como el trabajo en equipo, la cooperación, flexibilidad, atender al código ético, y generar dichas competencias en el alumnado.

Definición



Hoyle y Shulman definen la profesionalidad docente a través de las características señaladas anteriormente y que se desarrollan bajo las competencias técnicas, didácticas y sociales.

8.1.2. Desarrollo profesional docente.

Como venimos viendo, podríamos definir el concepto de desarrollo profesional **como aquellos elementos que tienen que ver con la capacidad de un profesor/a para mantener la curiosidad acerca de sus clases: identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar y buscar el diálogo con otros profesionales expertos que le ayuden a analizar y/o reflexionar, etc.**

En general, se ha destacado la finalidad de este desarrollo profesional como toda actividad que el profesor/a realiza con el fin de formarse para atender más eficazmente sus tareas o que le preparen para el desempeño de otras nuevas. Ello implica ver esta formación como un proceso donde partir de la práctica es fundamental, y además, una característica diferenciadora de la formación inicial.

Sabías que...



Existen diferentes modalidades de formación permanente.

Agustín de la Herrán, en su obra *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente* (2008: 14-16), señala diferentes modalidades de formación permanente de entre las que destacamos las siguientes:

- Estudio y cultivo personal. Es quizá la principal vía formativa, siempre complementaria a las demás. Se basa principalmente en la lectura.
- Formación basada en el intercambio informal entre compañeros. Se da entre dos o más compañeros en el centro. Tiene lugar mediante intercambio de experiencias y pareceres, preguntas y resolución de dudas, etc.
- Formación mediante cursos convencionales. Se basa en la convocatoria de una oferta formativa a la que pueden acudir profesionales de diversos centros y, según la temática u otros criterios, de diversas etapas. Favorece el enriquecimiento personal.
- Formación en centros. Posiblemente se trata de una acción formativa de mayor eficiencia y eficacia general. Lo óptimo será que pueda implicar a la mayor cantidad de profesorado posible.
- Formación mediante seminarios. Los 'seminarios' hacen referencia al trabajo instructivo basado en los conocimientos, experiencias y contribuciones de los asistentes.
- Formación mediante permisos de estancias en otros centros. Se trata de invitaciones y estancias realizadas en centros, nacionales y extranjeros, de los que poder aprender procesos e innovaciones de cara a su posible consideración por parte de los miembros de la comunidad docente.
- Intercambio de experiencias. Se trata de un encuentro productivo en el que profesionales del mismo o distintos centros comparten experiencias didácticas, organizativas, de gestión, proyectos de investigación, de innovación y cambio, etc. Suelen desarrollarse como 'Jornadas de Intercambio de Experiencias', durante uno o dos días.

Esta formación es parte esencial del desarrollo profesional del profesorado y si analizamos la vida profesional de éste, encontramos que su desarrollo profesional docente puede variar, ya que en muchas ocasiones, viene marcado por diferentes aspectos que pueden estimular o impedir el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Para De la Herrán (2008: 3), la profesión docente experimenta presiones y transiciones que se cruzan en cada persona o en cada vida profesional de modos distintos, repercutiendo en cambios que se ven influidos por variables internas y externas. Estas variables, son:

- **Variables sociales y curriculares:** Comprensión del sentido social de la educación y del sentido educativo de la sociedad, prestigio y reconocimiento de la función docente ligados a reformas educativas, políticas, económicas, ideológicas, tecnológicas, etc., cambios asociados a los alumnos (sociedad emergente) o a otros cambios sociales, cambios de modelos curriculares, nuevos programas de enseñanza, nuevas exigencias formativas, etc.
- **Variables institucionales:** Tradición y sentido atribuido a la planificación didáctica y los proyectos, vivencia de procesos de investigación e in-

novación, condiciones de trabajo, incentivos, posibilidades de promoción, autoestima institucional, salud comunicativa de la organización, “madurez organizacional” (Herrán, 2004), existencia, fluidez y eficacia comunicativa de los equipos de trabajo, presencia de sujetos y grupos de presión, características de los alumnos, formación continua, impulso interno (dirección), impulso externo (inspección), etc.

- **Variables personales:** Asociables a la salud física y psíquica, nivel de estrés, edad, experiencia, rasgos de personalidad y madurez personal, conocimiento, ciclo de vida profesional, comprensión e integración profesional de la formación y de la innovación, recursos para la seguridad profesional, autoestima, satisfacciones, vida familiar, etc.
- **Variables de vivencia en la profesionalización docente:** Motivación y proyecto profesional (objetivos y expectativas profesionales etc.), concepciones e implicación en la formación personal y de sus grupos e instituciones de pertenencia y referencia, orientación hacia la creatividad, compromiso con el propio Desarrollo Profesional y Personal Docente, etc.

Idea



Ejercer como docentes, a menudo conlleva una serie de problemáticas, a las que el profesorado debe enfrentarse de forma coherente, poniendo en práctica diferentes recursos para conseguir que su trabajo sea agradable y permita la autorrealización del profesor. Como docente no debe quedarse en una visión negativa de los problemas que surgen en la educación, al contrario, debe mantener una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos (Eirín, García Ruso y Montero, 2009: 6)

8.1.3. Modelo de evolución de la profesión docente

La profesionalidad docente no es algo estático, sino que puede y debe ir evolucionando a lo largo de la carrera profesional, de este modo, podemos establecer una serie de características que definen y que permiten pasar del profesional docente “novel” al “experto”. Partimos pues, de las siguientes ideas:

- La idea de profesionalidad varía a lo largo del tiempo.
- En la formación inicial el docente no consigue todas las habilidades necesarias.
- La forma de entender la formación se preconice en la formación inicial.
- La socialización del docente se construye en los primeros contactos con la realidad formativa.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, Dreyfus y Dreyfus (1986) sintetizan en una escala graduada el progreso y fases del conocimiento docente experto, así como las características de cada una de esas fases:

- **Nivel 1. Profesorado en formación:** Adherencia rígida, sigue el protocolo y no tiene todavía una visión intuitiva. No es capaz de valorar el peso de una situación y el pronóstico sobre los alumnos es muy bajo.
- **Nivel 2. Profesorado principiante:** Guías para la acción, sesiones diarias, secuencia de la semana, aun no tiene un estilo personal. Percepción limitada. Análisis muy fragmentado de la situación.
- **Nivel 3. Profesorado competente:** Planificación consciente, rutina de conductas. Empieza a anticiparse, a ver metas. Comienza a generar su propio estilo de enseñanza.
- **Nivel 4. Profesorado hábil:** Visión intuitiva, metas a largo plazo. Visión de futuro, importancia de su trabajo. Ampliación de repertorio de actuaciones.
- **Nivel 5. Profesorado experto:** Visión intuitiva de la situación. Uso de las aproximaciones analíticas. Visión de las metas a largo plazo. Anticipación a los cambios.

8.2. Estilos de profesorado en la Enseñanza

El estilo se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de un/una docente cuando interactúa con el medio educativo. Esto unido al concepto de desarrollo profesional visto anteriormente, hace que sean muchas las clasificaciones que se pueden establecer en cuanto a estilos de enseñanza, siendo una de las primeras la llevada a cabo por Lippitt y White (1938, citado en Uncala 2008), y en ella podemos reconocer tres modelos claramente diferenciados:

- El estilo autocrático: Toma solo todas las decisiones. Aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.
- El estilo democrático: Trabaja con el grupo. Los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.
- El estilo llamado laissez-faire: Se mantiene al margen. Estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al

margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, intervienen para dar su consejo.

Sin embargo, para otros autores un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores. Desde esta perspectiva se distinguen tres tipos de estilos de enseñanza:

- **El tipo instrumental:** Propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.
- **El tipo expresivo:** Orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos, el profesor se preocupa por atender al alumno en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.
- **El tipo instrumental expresivo:** Es una mezcla de ambos, siendo propio de los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos.

Como hemos dicho anteriormente, son muchas las clasificaciones que se pueden hacer del estilo docente:

- Según sus funciones (legislativo, ejecutivo, o judicial).
- Atendiendo a su forma (monárquico, jerárquico, oligárquico o anárquico).
- Basado en sus tendencias (progresista o conservador).
- Etc.

IDEAS CLAVE

Recogemos aquí, a modo de síntesis para terminar, las ideas clave del temario, enumeradas en correspondencia con la enumeración del índice y los apartados del mismo:

1.1. Las leyes educativas se corresponden con momentos históricos, políticos y sociales concretos, a los que van dando respuesta.

1.2. La diversidad de leyes que hemos tenido en España en los últimos 40 años han configurado un sistema educativo complejo e inestable, pero cada ley ha ido aportando elementos diferentes para la construcción de nuestro sistema educativo.

1.3. Se están dando cambios en los perfiles del profesorado de secundaria acorde con los cambios de modelo educativo que mira hacia las competencias.

2.1. El currículo en acción hay que planificarlo teniendo en cuenta los tres niveles de concreción curricular, estos son:

- Primer nivel: Diseño curricular base (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, Reales Decretos, Decretos Autonómicos y Ordenes correspondientes)
- Segundo nivel: Los centros educativos adaptan el currículo a su contexto económico, social y cultural mediante el proyecto educativo y las programaciones de departamento.
- Tercer nivel: Cada profesora o profesor adapta al aula el currículo, mediante la programación de aula o unidades didácticas.

2.2. En el diseño de las unidades didácticas se tiene en cuenta los elementos curriculares: Objetivos, competencias clave, competencias específicas o resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos o saberes básicos, situaciones de aprendizaje, perfiles de salida y principios pedagógicos o líneas de actuación.

3.1. Los centros educativos gozan de autonomía para su organización y funcionamiento, dentro del marco establecido por la legislación actual.

3.2. Los principios democráticos, el fomento de la convivencia, el respeto a la diferencia, las medidas que favorezcan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la inclusión del alumnado con diferencias cognitivas, físicas, económicas o

culturales, así como la compensación de los déficits, deben ser los principios que guíen la gestión de los centros docentes.

3.3. La dirección escolar tiene una doble dimensión, de gestión administrativa y de liderazgo pedagógico. Es parte de su responsabilidad el fomento de la innovación educativa, el desarrollo de metodologías activas, el fomento de la digitalización y la inclusión en la sociedad de la información, y en general todo lo que suponga el desarrollo de una educación de calidad.

3.4. La comunidad educativa debe participar de forma activa en la gestión del centro, facilitando las relaciones del centro con el entorno, como componente esencial de la acción educativa del centro.

4.1. El centro escolar es una realidad compleja que incorpora factores sociales, culturales, políticos y económicos. El éxito de un centro dependerá de la articulación de todos sus componentes en torno al proyecto educativo y a la construcción de objetivos comunes.

4.2. El agrupamiento del alumnado y la configuración del espacio tiempo concretan las finalidades del proyecto educativo y representan la primera mediación con la actividad académica. Como se configuren estos elementos influye de forma importante en el desarrollo de esta actividad y en los aprendizajes del alumnado.

5.1. Debemos entender la educación desde el punto de vista más amplio y diverso, viendo esta diversidad como posibilidades.

5.2. Tenemos que conocer la historia y la evolución del concepto de Necesidad educativa hasta alcanzar lo que entendemos actualmente por inclusión para comprender la magnitud de la sociedad en la que vivimos.

5.3. Trabajar con el DUA como metodología de referencia en nuestras aulas para trabajar a todos los niveles que el alumnado necesite.

6.1. La tutoría tiene como finalidad contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del desarrollo de principios como son la personalización, la integración la diversificación y la individualización. Solo así se logra la formación integral del alumnado.

6.2. La tutoría se convierte en el canal desde el que trasladar las acciones orientadoras al aula. La coordinación entre Departamento de Orientación y Tutores/as se convierte en un factor clave para una adecuada acción tutorial. Este carácter de trabajo colaborativo ha de hacerse extensible al resto de implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.3. La acción tutorial se desarrolla principalmente hacia el/la estudiante en todas sus dimensiones (lo académico, lo personal y lo profesional), pero también se hace extensible a otros/as agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje como son la familia, los/as especialistas, el equipo docente, etc. Junto a ellos se diseñan actuaciones, pero también se les destinan.

6.4. La planificación de la acción tutorial (con independencia de la modalidad empleada: individual, grupal, entre iguales o virtual) es necesaria para garantizar el desarrollo de acciones significativas y adecuadas a las necesidades/contextos. El documento de trabajo del tutor o la tutora es el Plan de Acción Tutorial.

6.5. El/la principal responsable de la acción tutorial es el tutor o la tutora, quien ha de asumir retos de una gran diversidad a lo largo de su día a día. Este escenario exige de un/a profesional con unas cualidades personales y unas competencias profesionales que le permitan aproximarse al alumnado, conocerlo y ganarse la confianza para brindarle su ayuda.

7.1. Adquirir las habilidades y destrezas adecuadas para ser un docente comunicativamente competente, posibilitará una comunicación fluida y eficaz que redundará en una conexión directa con el alumnado que facilitará la transmisión y adquisición de los contenidos de la materia. Además, esta competencia comunicativa agilizará y favorecerá un diálogo productivo con la familia y con el resto de docentes.

7.2. La integración de los recursos digitales y herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje se puede plantear desde diferentes perspectivas. El modelo TPACK es un modelo integrador entre las metodologías pedagógicas, los contenidos propios de la materia y la tecnología que puede integrarse para su adquisición. Desde esta propuesta, la formación inicial y continua del profesorado en torno a la competencia digital es un elemento clave para que el docente sea capaz de saber seleccionar, evaluar e integrar los recursos tecnológicos de la manera más adecuada como apoyo y ayuda para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos.

8.1. PROFESIÓN DOCENTE: Hoyle y Shulman definen la profesión docente a través de una serie de elementos que la definen como *la función docente, el dominio de habilidades, el periodo de formación, el proceso de socialización en los valores profesionales, el código ético, la organización profesional con voz en la Administración Educativa.*

8.2. DESARROLLO PROFESIONAL: Podemos definir el desarrollo profesional como toda actividad que el profesor/a en ejercicio realiza con el fin de formarse, de manera que atienda más eficazmente sus tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas.

8.3. ESTILOS DE PROFESORADO: El estilo se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de un/una docente cuando interactúa con el medio educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldape, Teresa. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente*. Libros en red.
- Anderson, Lorin., y Krathwohl, David. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Pearson.
- Angulo Domínguez, María del Carmen; Luna Reche, Manuel; Prieto Díaz, Inmaculada; Rodríguez Labrador, Lidia; Salvador López, María Luisa (2008). *Manual de Servicios, Prestaciones y recursos educativos para el alumnado con Necesidades específicas de apoyo educativo*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/neces_apoyo_educativo.pdf
- Angulo Florencio, María Reyes; Jaén Martínez, Alicia; Lara Pérez, Concepción; Martín Padilla, Antonio y Molina García, Laura (2011). *Personas con discapacidad y otras NEE*. AFOE.
- Apple, M. W. Y Beane, J.A. (Comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arnaiz Sánchez, Pilar (s.f.). *Sobre la atención a la diversidad*. <https://docplayer.es/17917526-Sobre-la-atencion-a-la-diversidad-pilar-arnaiz-sanchez-universidad-de-murcia.html>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Paidós / (MEC)
- Bartolomé Martínez, Bernabé (Dir.) (1995). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I: Edades antigua, media y moderna*. BAC.
- Beltrán Llavador, F. Y San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Morata.
- Blasco Calvo, Pilar. y Pérez Boullosa, Alfredo. (2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Nau Llibres.
- Bolívar Botía, Antonio (2021). Del currículum prescrito al currículo escolar. En *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras LOMLOE: De la norma al aula*. (pp. 195-208 (cap. 16). Grupo Anaya
- Bolívar Botía, Antonio (2008). *Didáctica y Currículum: de La Modernidad a La Posmodernidad*. Aljibe.
- Booth, Toni. and Ainscow, Mel. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Boza, Ángel., Salas, Manuela., Ipland, Jerónima., Agüaded, Cinta., Fondon, Manuel., Monescillo, Manuel y Méndez, Juan Manuel. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Hergué.
- Bustamante, Carolina. (2019). TPACK-based professional development on web 2.0 for Spanish teachers: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 327-352. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1564333>

- Carnicero, Paulino (2006). *La Comunicación y la Gestión de la Información en las Instituciones Educativas*. Cisspraxis.
- Chai, Ching Sing, Joyce Hwee Ling Koh, y Chin-Chung Tsai. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73. www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.4.63
- Chai, Ching Sing, Ng, Eugenia, Li, Wenhao, Hong, Huang-Yao, y Koh, Joyce Hwee Ling. (2013). Validating and modelling technological pedagogical content knowledge framework among Asian preservice teachers. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 29(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.174>
- Colom, Antoni; Domínguez, Emilia y Sarramona, Jaume (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Ariel.
- Comisión Europea. (2013). DigComp. Digitally Competent Educational Organizations. <https://bit.ly/2i8ekXi>
- Comisión Europea. (2016). DigCompOrg. Digitally Competent Educational Organizations. <https://bit.ly/1SuItMw>
- Deal, Terrence E. y Peterson, Kent D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Josey-Bass
- 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 número 139 de 16/07/2010*. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d2.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Dreyfus, Stuart E. y Dreyfus, Hubert L. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Basil Blackwell.
- Elías, M. Esther (2015). La cultura escolar. Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, (19(2), 285-301.
- Escudero, J. Manuel (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Escudero, J.M. Y González, T. (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones pedagógicas.
- Fernández Enguita, M. (2008). *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Akal
- Fernández Enguita, M. (2017). *Mas escuela y menos aula*. Morata
- Gavari, Elisa (2005). Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 415-438. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220415A>
- Gil Jaurena, Inés (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis Doctoral. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Igil>
- Gimeno Sacristán, José (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata

- Gimeno Sacristán, José (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*; No 34 (2010): *Redes de comunidades académicas, Internet y educación*. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6726>
- González-Benito, Ana. y Velaz de Medrano, Consuelo. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.
- González, M. Teresa (2010). Los centros escolares y su contribución a potencia la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En M. Manzanares (ed.), *Organizar y dirigir la complejidad. Instituciones educativas en evolución (pags. 372-379)*. Wolters Kluwer.
- Hernández-Portero, Guadalupe y Colás-Bravo, Pilar (2022). El acceso del profesorado de música a la docencia en educación secundaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 26 (2), 319-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.17005>
- Herrán, Agustín de la (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (págs. 109-152). CCS.
- Hoyle, Eric (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En Eric Hoyle y Jacquetta Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*. Kogan Page.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente - Septiembre 2017*. <https://bit.ly/2BSzanb>
- INTEF. (2017). *Resumen informe de tendencias TIC KENNISNET*. Recuperado de: <https://bit.ly/3QBVzcp>
- Irdalisa, Irdalisa, Paidi, Paidi, y Djukri, Djukri (2020). Implementation of Technology-based Guided Inquiry to Improve TPACK among Prospective Biology Teachers. *International Journal Of Instruction*, 13(2), 33-44. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1323a>
- Kartal, Tezcan, y Afacan, Özlem. (2017). Examining Turkish pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) based on demographic variables. *Journal of Turkish Science Education*, 14(1), 1-22.
- Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.)*. MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>
- Lomas, Carlos. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En Lomas, Carlos. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9-18). Octaedro.
- Marope, Mmantsetsa (2017). Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift. (International Bureau of Education-UNESCO.). http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioning.pdf?fbclid=IwAR3oOL6pkLL-j4VtLB4CIIF-tuDP6fD2M5SAz2zvTKcsfe2NDg3_i0_nL-Ao
- Miguel-Revilla, Diego, Martínez-Ferreira, José María, y Sánchez-Agustí, María. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An

- analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal Of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>
- Mishra, Punya, y Koehler, Matthew J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moya Otero, José y Luengo Horcajo, Florencio (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras LOMLOE: De la norma al aula*. Anaya. <https://educacion.ugr.es/facultad/noticias/libro-en-formato-electronico-educar-para-el-siglo-xxi-reformas-y-mejoras-lomloe-de-la-norma-al-aula>
- Moya, José y Luengo, Florencio (2021). Introducción, en José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo (Coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula* (pp.13-22). Anaya.
- Nemiña, Raúl Eirín, García, Herminia y Montero, Lourdes (2009). Desarrollo profesional docente y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín número 169 de 30/08/2010*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/169/1>
- Parrilla Latas, Ángeles (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, n. 327. 1-29. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327.html>
- Polly, Drew, y Brantley-Dias, Laurie. (2009). TPACK: Where do we go now? *TechTrends*, 53(5), 46-47. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0324-4>
- Puelles Benítez, Manuel de (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 21, 49-66.
- Puelles Benítez, Manuel de (2007). *Política y educación en la España contemporánea*. (2ª ed.). UNED.
- Redecker, Christine. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382> (print), [10.2760/159770](https://doi.org/10.2760/159770) (online).
- Redecker, Christine. (2020) *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017)
- Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. BOE n.º 166, 12/07/2022.
- Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial

- de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. BOE n.º 191, 13/07/2020.
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. BOE n.º116, 16/05/2022.
- Rivas Flores, José Ignacio (1993), El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa. En Gloria de la Fuente, Marina García de Cortázar, M. Antonia García de León y Félix Ortega (comps.), *Sociología de la Educación*, Barcanova
- Román Sánchez, José María, Carbonero Martín, Miguel Ángel, Martín Antón, Luis Jorge, y de Frutos Diéguez, Carlos (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology*, 4(1), 85-95.
- Rosano, Santiago. (2008). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis de maestría. Cuenca. https://www.academia.edu/16439505/LA_CULTURA_DE_LA_DIVERSIDAD_Y_EDU_INCLUSIVA
- Rudduck, J. Y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata
- Sánchez-Tarazaga, Lucía & Manso, Jesús (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Scott, Cynthia Luna (2015a). *El Futuro del aprendizaje (I): ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?* - UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa
- Sevilla, Diego (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, Lee S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Soler-Costa, Rebeca, Moreno-Guerrero, Antonio-José, López-Belmonte, Jesús, y Marín-Marín, José-Antonio. (2021). Co-Word Analysis and Academic Performance of the Term TPACK in Web of Science. *Sustainability*, 13(3), 1481. <https://doi.org/10.3390/su13031481>
- Tiana, Alejandro (2013). El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX: una aproximación estadística. *Bordón*, 65 (4), 149-165.
- Uncala, Sergio (2008). Los estilos de enseñanza del profesor. *Experiencias educativas*, FETE-UGT Sevilla.

- Valtonen, Teemu, Sointu, Erkko, Kukkonen, Erkko, Mäkitalo, Kati, Hoang, Nhi, y Häkkinen, Päivi et al. (2019). Examining pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge as evolving knowledge domains: A longitudinal approach. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 35(4), 491-502. <https://doi.org/10.1111/jcal.12353>
- Viñao, Antonio (1992). Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 321-339.
- Viñao, Antonio (2010). El sistema educativo español: evolución histórica, en Francisco Imbernón (Coord.), *Procesos y Contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 13-33), Graó, Secretaría General de Educación y Formación Profesional
- VVAA. (2013). *Procesos y contextos educativos*. Materiales elaborados para el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Granada. Documento inédito.

Módulos Específicos de Hostelería y Turismo



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**

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.

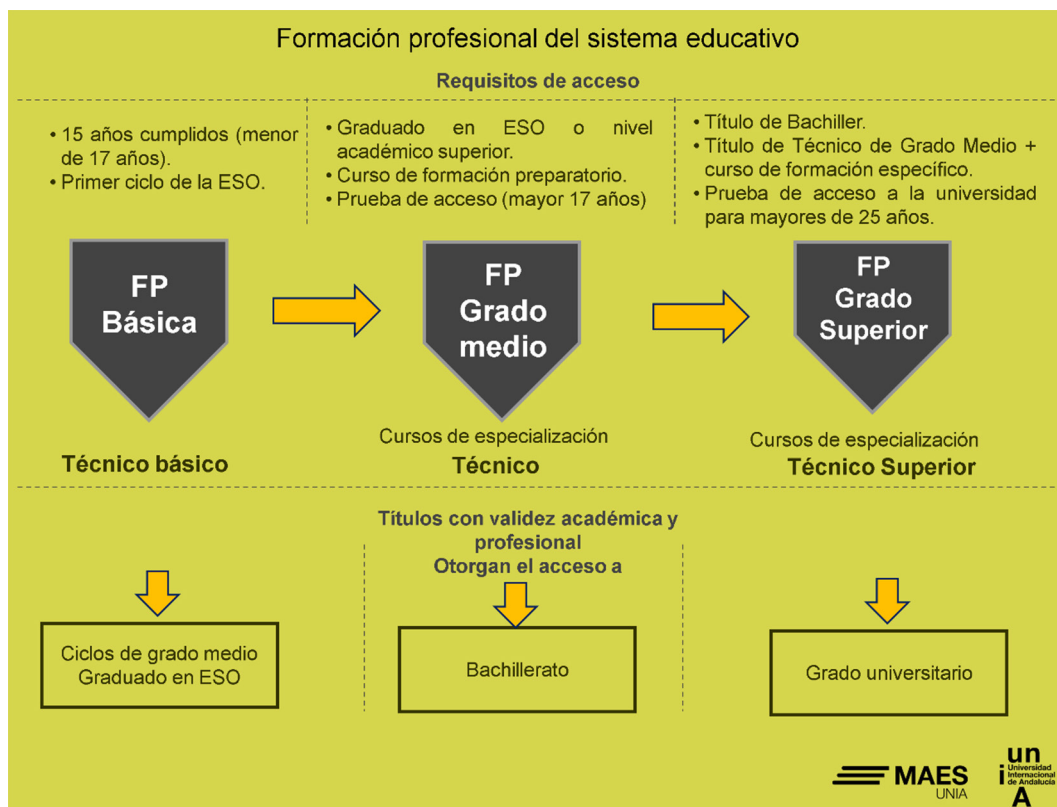


Figura 1.1. La formación profesional reglada o del sistema educativo. Fuente: Elaboración propia.

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.

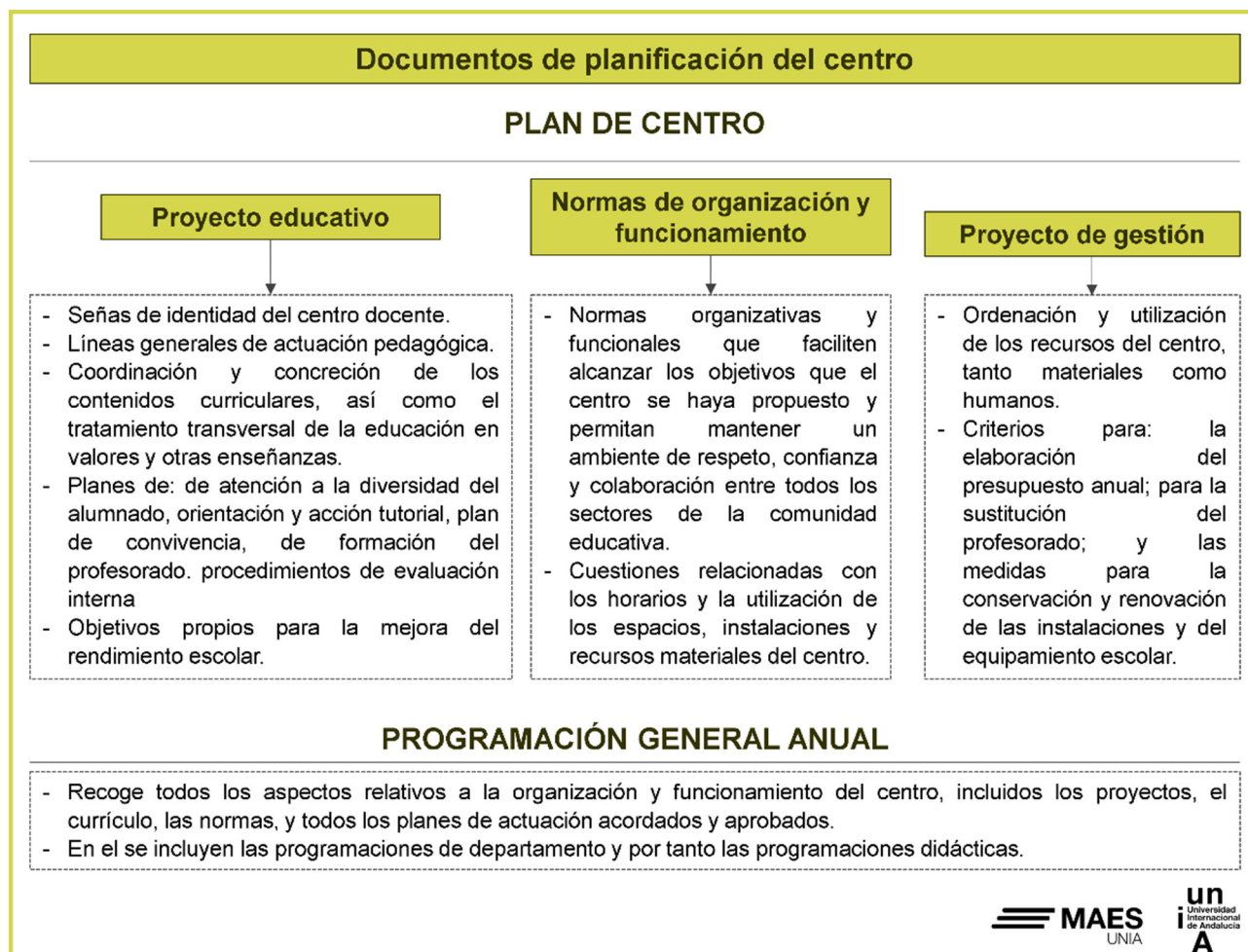


Figura 1.2. Documentos de centro. Elementos a tener en cuenta para programar. Fuente: Elaboración propia.

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, cuántas 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.

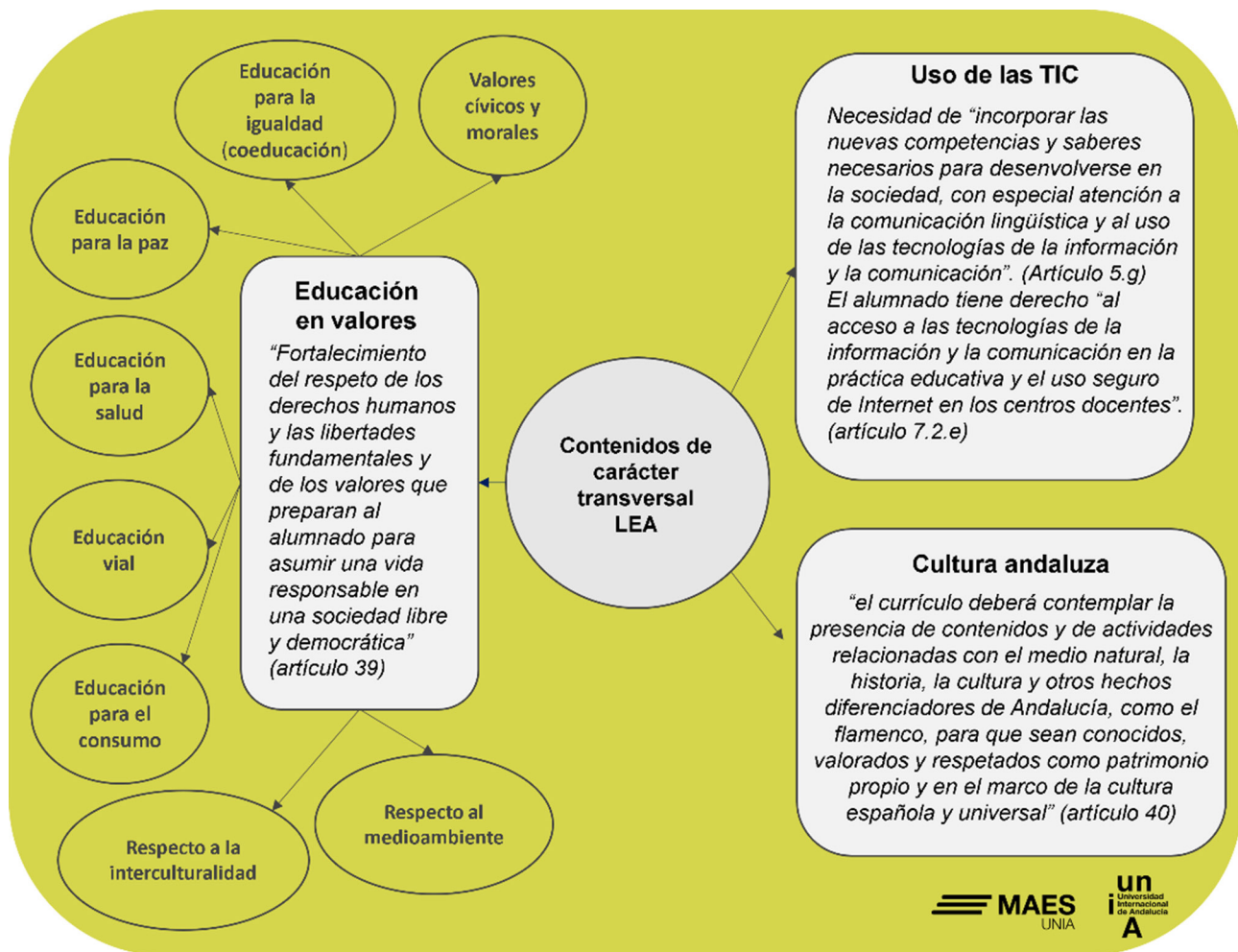


Figura 1.4. Contenidos de carácter transversal según la Ley de Educación de Andalucía. Fuente: Elaboración propia.

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

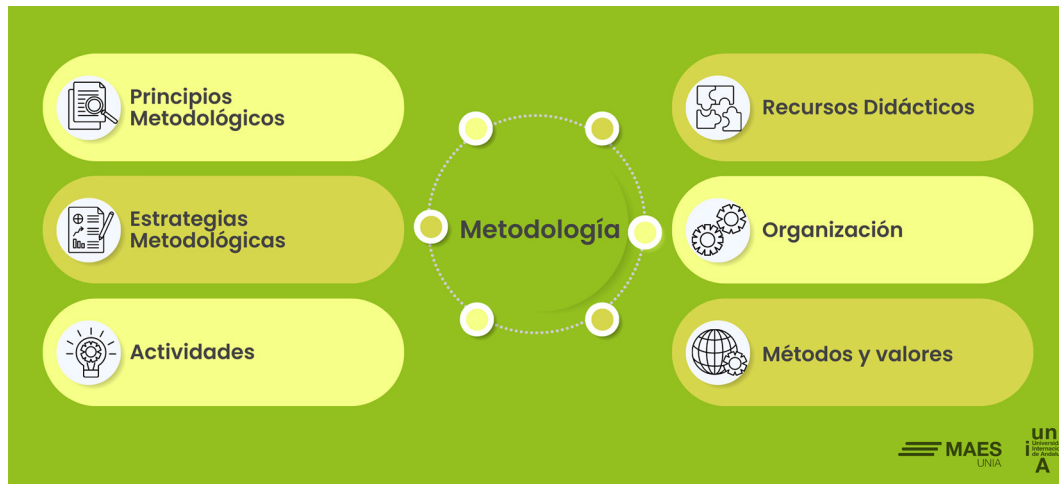


Figura 2.1. Elementos integrantes de la metodología. Fuente: Elaboración propia.

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.
- **Interdisciplinarietà:** 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 más 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 folklore 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 trabajarlo 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.:

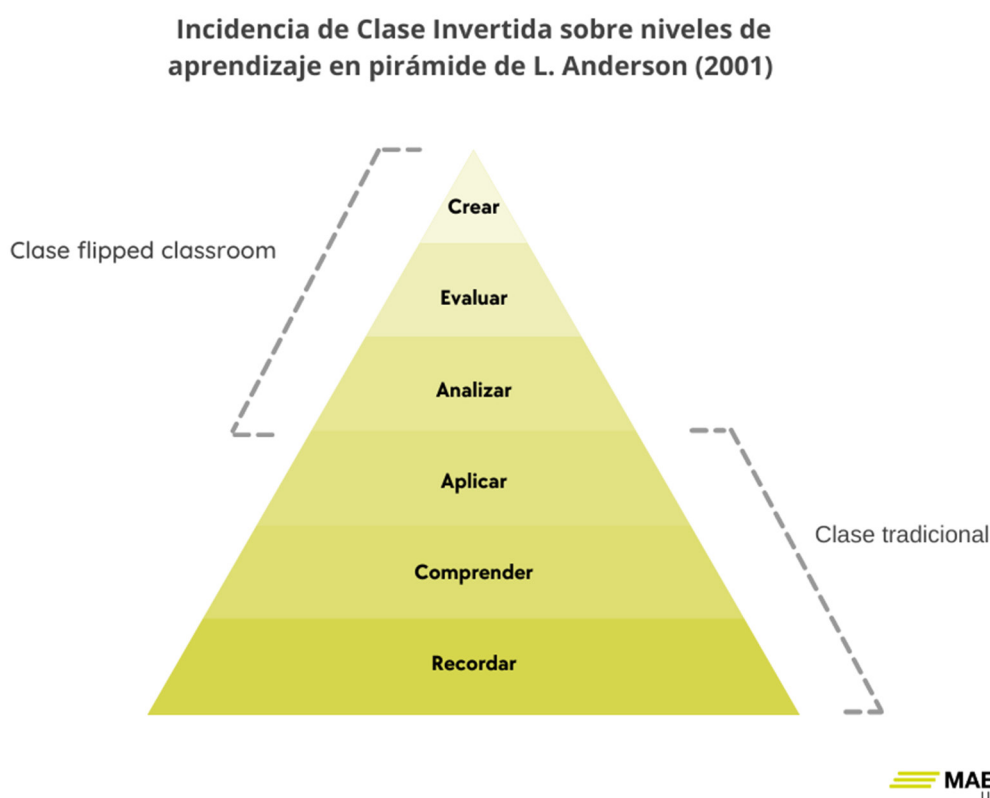


Figura 2.5. Cuadro comparativo ABJ y Gamificación. Fuente: Elaboración propia.

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.

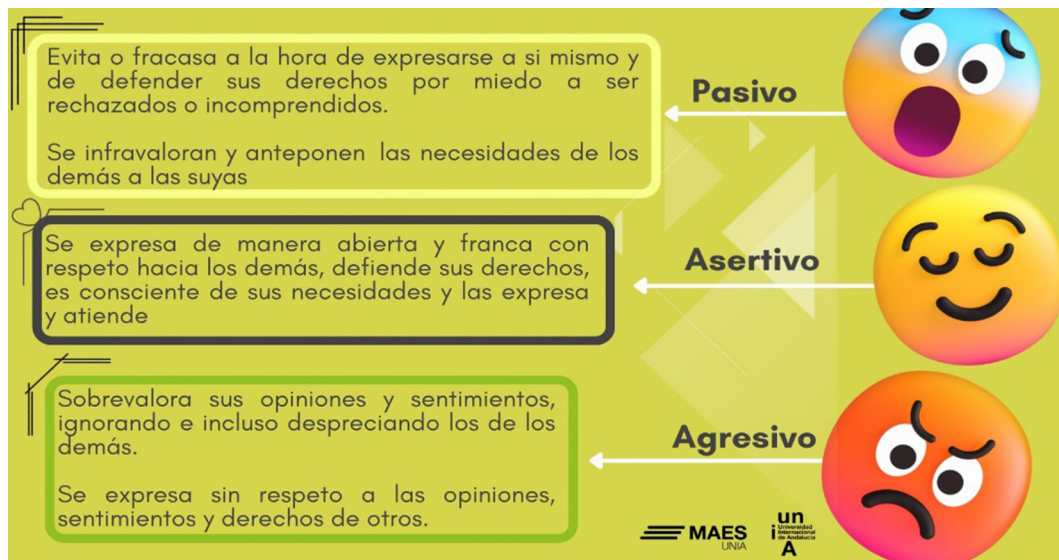


Figura 3.3. Los estilos de comunicación. Fuente: Elaboración propia.

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).

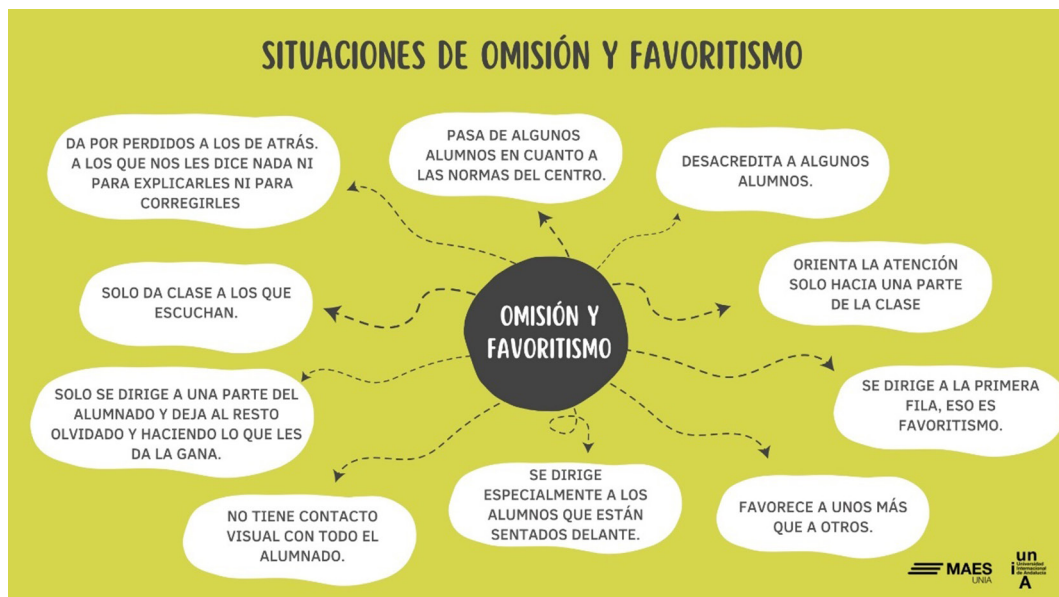
La importancia del contacto visual

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.).

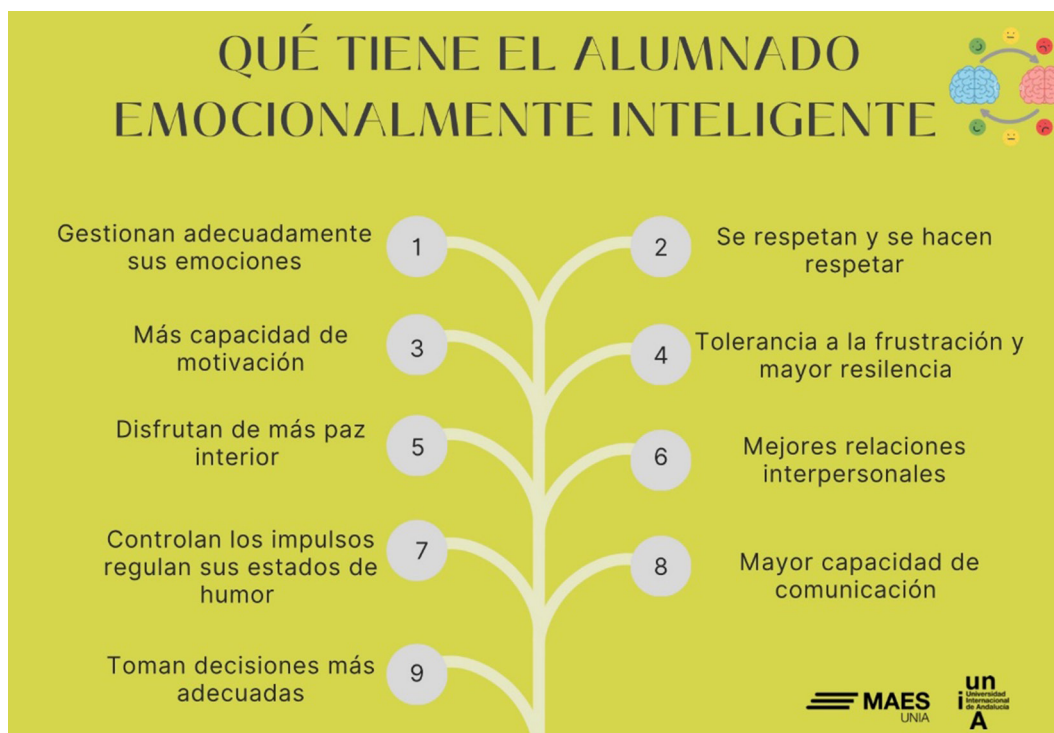


Figura 3.8. Efectos de la inteligencia emocional. Fuente: Elaboración propia.

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, entendiéndolo 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.

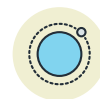
Los instrumentos de calificación

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.):

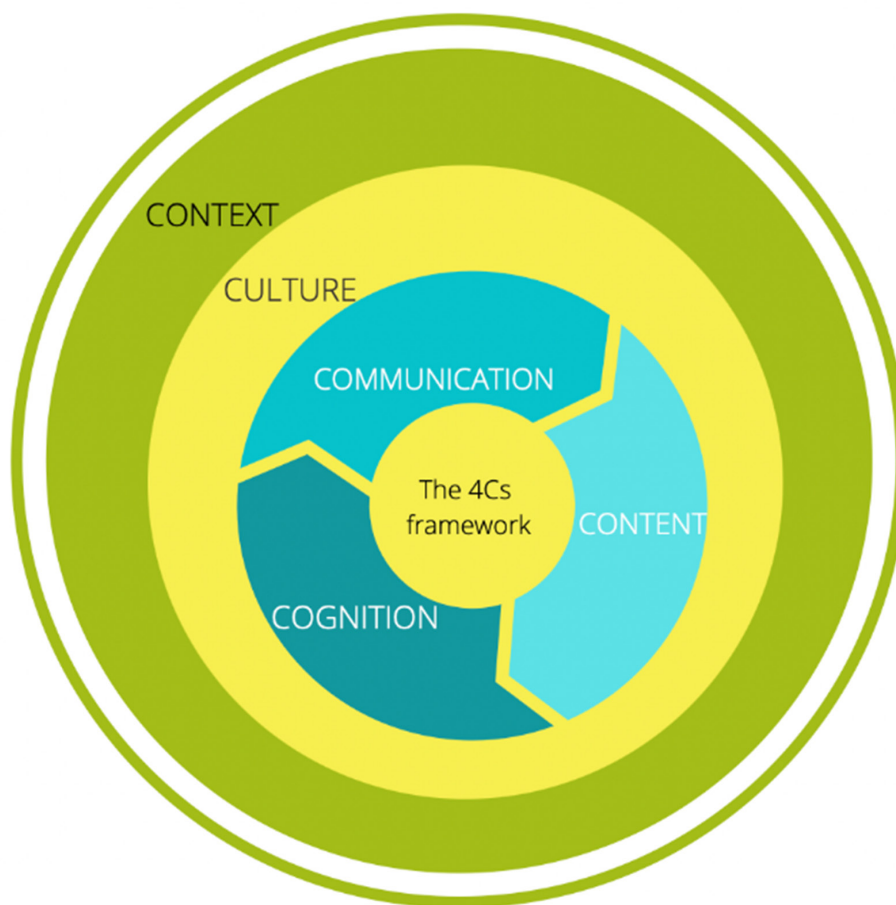


Figure 5.1. The 4Cs Framework. Source: Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 41.

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.

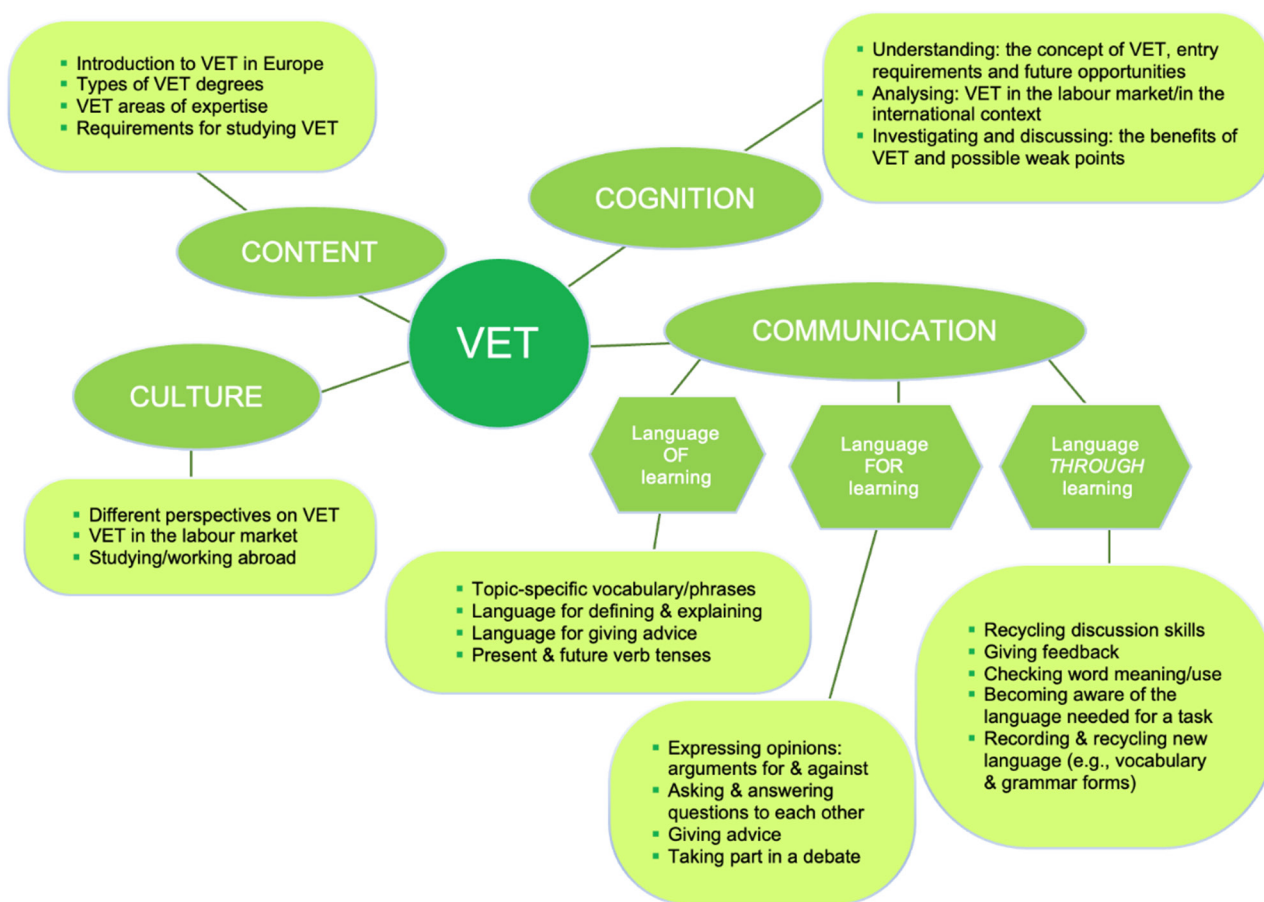


Figure 5.2. CLIL mind map. Source: Adapted from Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 66.

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.
- Batlle, 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.



6 Complementos de Formación Disciplinar en 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:

**María Isabel Arias Horcajadas
Francisca Fuentes Moreno
Reyes Manuela González Relaño**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción: Presentación de la asignatura

Objetivos

Contenidos

1. Introducción a las materias de la especialidad de Hostelería y Turismo
 - 1.1. La Formación Profesional
 - 1.2. Materias de Hostelería y Turismo

2. Planificación Estratégica en Hostelería y Turismo
 - 2.1. Nociones generales: necesidad y concepto
 - 2.2. Planificación estratégica corporativa
 - 2.2.1. Definición de Misión
 - 2.2.2. Establecimiento de objetivos y metas
 - 2.2.3. Diseño de la cartera de negocios
 - 2.3. Planificación estratégica a nivel de unidad de negocio
 - 2.4. Planificación funcional
 - 2.5. Planificación de destinos turísticos
 - 2.5.1. Definición del ámbito de actuación: entre el espacio y el destino turístico
 - 2.5.2. Principios y elementos básicos de la planificación territorial en espacios turísticos.
 - 2.5.3. Metodología y fases de la planificación turística
 - 2.5.4. Planificación de destinos turísticos según tipología de espacios,
 - 2.5.6. El futuro inmediato de los destinos turísticos: conversión en destino turístico inteligente.

3. La información en la gestión turística.
 - 3.1. Nociones previas
 - 3.2. La información en la gestión turística
 - 3.2.1. Diferencia entre datos, información y conocimiento
 - 3.2.2. El valor de la información
 - 3.2.3. La gestión de la información y la gestión del conocimiento
 - 3.2.4. Tipos de información
 - 3.2.5. Las fuentes de información
 - 3.3. Los sistemas de información
 - 3.3.1. Componentes de un sistema de información

- 3.3.2. Objetivos de un sistema de información
 - 3.3.3. Tipos de un sistema de información
 - 3.4. La investigación comercial
 - 3.4.1. Etapas de la investigación comercial
 - 3.4.2. El proceso de consulta de las diferentes fuentes informativas en una investigación
 - 3.4.3. Los métodos de obtención de información primaria
- 4. Entorno de trabajo y calidad en el sector de Hostelería y Turismo
 - 4.1. La comunicación en la empresa
 - 4.1.1. El papel de la comunicación interna en la empresa
 - 4.1.2. Las barreras de comunicación interna
 - 4.1.3. Tipos de comunicación interna en las empresas
 - 4.2. Los grupos de trabajo
 - 4.2.1. Tipos de grupos de trabajo
 - 4.2.2. Elementos de los grupos de trabajo
 - 4.3. Los equipos de trabajo
 - 4.3.1. La comunicación en un equipo
 - 4.4. Toma de decisiones
 - 4.4.1. Principales modelos de toma de decisiones
 - 4.5. Problemas y conflictos
 - 4.5.1. Problemas: origen, tipos y fases de análisis
 - 4.5.2. Conflictos: tipos, motivos y proceso
 - 4.6. Riesgos laborales: normativa de prevención

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Esta asignatura, **Complementos de Formación Disciplinar**, complementa la formación específica de las asignaturas del módulo específico del currículo del Máster Universitario en Profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. Pretender introducir, o recordar, algunas nociones consideradas básicas para esta materia, aporta formación imprescindible para su intervención docente en los ciclos formativos vinculados al sector de la Hostelería y Turismo. Pretendemos que el estudiante, como futuro docente, esté capacitado para actualizar o ampliar los contenidos necesarios.

DISEÑO METODOLÓGICO. ¿Cómo vamos a trabajar?

Para el seguimiento de esta asignatura se pone a disposición del alumnado **este material**, aquí tiene conocimientos básicos relacionados con el programa y estructurados en cuatro bloques o temas según se muestra en el índice. Cada apartado está estructurado de la misma forma, comenzamos introduciendo la importancia de ese tema y las nociones más básicas relacionadas con la materia, para pasar a desarrollar el contenido, salvo el bloque uno, en el que prima la tarea investigadora y trabajo autónomo del alumnado y no se aportan apenas contenidos.

Además, para el seguimiento de la asignatura será imprescindible el uso cotidiano de la **plataforma del Campus Virtual de la UNIA** como medio de comunicación entre profesorado- alumnado, así, se dejará el material complementario que debe usar, pudiéndose facilitar artículos relacionados con la materia, vídeos y casos prácticos, por ejemplo. Además, se proporcionarán todas las indicaciones para poder seguir la asignatura y, muy importante, las indicaciones sobre la realización de las distintas tareas. Las tareas serán muy variadas en contenido, extensión y forma de trabajo, por ello, es muy importante leer de forma detenida las instrucciones que se faciliten en cada caso. También se hará uso de la plataforma como medio de comunicación entre el alumnado a través de los foros y chats que se abran en cada bloque, tenga cuidado pues muchos de estos foros son evaluables. Además, estos foros van a permitir la puesta en común de la experiencia práctica que se tenga en cada centro. Dado el carácter virtual predominante del máster, se utilizará una metodología participativa y dinámica con la finalidad de promover la implicación y la participación virtual de los estudiantes. Este carácter, a su vez, hace muy importante la necesidad de **tutorías**, tanto como medio para solventar las dudas que surjan al estudiante sobre la materia o resolución de actividades, como para conocer la evolución del alumnado con la materia.

Por otra parte, contamos con algunas **sesiones presenciales**, aunque su contenido varía según el tema en que nos encontremos, se caracterizan por su carácter eminentemente práctico, asimismo facilitarán la interacción tanto entre el propio alumnado, así como alumnado/profesoras.

Por último, recordarle la importancia de **prestar atención a las fechas** de entrega de las actividades y a toda aquella información que se ponga en la plataforma. Esperamos que este material le facilite la adquisición de contenidos y competencias y que le sea ameno. Mucho ánimo.

Las profesoras

OBJETIVOS

En el primer tema, los objetivos que se persiguen son:

- Conocer los contenidos curriculares de las materias en los grados de Hostelería y turismo
- Analizar la evolución histórica de los distintos grados de la especialidad y tener una visión de futuro
- Practicar tareas de investigación y puesta en marcha de tareas de trabajo autónomo

En el segundo bloque temático de la asignatura se busca:

- Comprender la importancia y necesidad de la planificación.
- Encuadrar el proceso de planificación dentro de la dirección estratégica.
- Conocer el proceso de planificación estratégica. Análisis de las distintas etapas que comprende.
- Concretar las actividades y decisiones de la planificación en sus distintos niveles.
- Reflexionar sobre el uso de la planificación en Turismo.
- Comprender la importancia del territorio como componente y condicionante espacial del sistema turístico y como factor de atracción turística.
- Entender la dimensión territorial de la planificación de los destinos turísticos.
- Adquirir conocimientos sobre planificación territorial de destinos de distinta tipología.
- Introducir al estudiante en la cultura de la sostenibilidad y la inteligencia territorial de destinos turísticos como paradigma de la planificación turística.

A lo largo del tercer tema se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Valorar la importancia de la información en la gestión turística.
- Comprender las fuentes de información en turismo y su clasificación, así como el proceso de consulta de estas fuentes.
- Conocer el concepto de sistema de Información y su utilidad en la gestión y difusión de la información en las organizaciones turísticas.
- Conocer y aplicar el proceso de la investigación de mercados, así como los principales procedimientos para recoger información.

Por último, los objetivos de aprendizaje del cuarto tema son:

- Comprender las ventajas de la comunicación en las organizaciones.
- Explicar qué es la cultura de servicio y comprender por qué todos los miembros de la organización deben estar orientados a la mejora del servicio al cliente.
- Reconocer la importancia de la adecuada gestión de la comunicación externa e interna de las empresas turísticas, identificando las barreras que pueden bloquear el proceso de comunicación.
- Diferenciar los distintos tipos de comunicación y valorar su utilidad.
- Identificar qué es un grupo de trabajo, distinguir los diferentes tipos de grupos de trabajo en el ámbito organizacional y su influencia en la mejora de la administración en las empresas.
- Conocer las diferencias entre el trabajo en grupo y el trabajo en equipo.
- Determinar las circunstancias que permiten la formación de equipos de trabajo.
- Reconocer diferentes enfoques sobre la toma de decisiones en la empresa.
- Diferenciar las distintas etapas que conforman el proceso de toma de decisiones en la empresa.
- Identificar las causas, tipos y fases de análisis de problemas y conflictos que pueden surgir en el seno de las organizaciones turísticas.
- Concienciar en materia de prevención de riesgos laborales a través de la investigación y el trabajo autónomo y colaborativo del estudiante.

CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN A LAS MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD DE HOSTELERÍA Y TURISMO

El primer tema de Complementos de formación disciplinar lo dedicaremos a conocer las materias de especialidad. Está pensado para trabajar de forma autónoma, se pretende profundizar en la realidad de los distintos grados que se presentan en la especialidad, tendrán que investigar sobre la estructura, marco normativo y demás elementos de interés, así como se pretende conocer la realidad en los distintos centros en los que el alumnado realizará sus prácticas. Además, cobrará especial relevancia la puesta en común de los trabajos realizados y la participación en los foros creados en relación con este tema.

A pesar de ese trabajo autónomo cuyos detalles se recogerán en la plataforma virtual, se plantea, a modo de presentación del tema, la situación actual de la Formación Profesional, tanto a nivel europeo como nacional.

1.1. La Formación Profesional

Desde hace tiempo a nivel de la **Unión Europea** (UE) se ha intentado promocionar la enseñanza en formación profesional (EFP). Así, en 1963, se definieron unos principios generales para aplicar una política de formación profesional común y se estableció el Comité Consultivo de Formación Profesional (CCFP). Estados miembros, interlocutores sociales y la Comisión debaten iniciativas relacionadas con la EFP en las reuniones del CCFP y de los Directores Generales de Formación Profesional (DGFP) (Comisión Europea, 2022, pág. 13).

Desde 2002, las reuniones de los DGFP han contribuido a mejorar la cooperación en el ámbito de la EFP entre los Estados miembros, los países candidatos, los países del Espacio Económico Europeo o la Asociación Europea de Libre Comercio y los interlocutores sociales europeos en el marco del Proceso de Copenhague. Este es un proceso voluntario llevado a cabo por los países con el objetivo de mejorar el rendimiento, la calidad y el atractivo de la EFP en Europa (Comisión Europea, 2022, pág. 13).

De esta forma, se ha hecho de la FP uno de los ejes de la política común, la **Recomendación del Consejo** de 24 de noviembre de 2020 sobre la Educación y Formación Profesional para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia 2020/C 417/01, recoge los planteamientos en esta materia. Los Estados miembros se han comprometido a aplicar medidas para respaldar las reformas de la EFP a nivel nacional, junto con los interlocutores sociales y otras partes interesadas pertinentes. En este sentido hay que destacar la **DECLARACIÓN DE OSNABRÜCK DE 2020** en la que *“los ministros responsables de la Educación y*

Formación Profesionales de los Estados miembros, los países candidatos a la UE y los países del Espacio Económico Europeo (EEE), además de los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, reunidos el 30 de noviembre de 2020 para acordar un nuevo conjunto de medidas estratégicas en el ámbito de la EFP para el período 2021-2025 con el fin de complementar la visión y los objetivos estratégicos formulados en la Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia". Los objetivos marcados en esta Declaración son:

1. Promover la resiliencia y la excelencia a través de una EFP flexible, inclusiva y de calidad
2. Establecer una nueva cultura del aprendizaje permanente: importancia de la EFPC y la digitalización
3. Fomentar la sostenibilidad: una conexión ecológica en la EFP
4. Desarrollar el Espacio Europeo de Educación y Formación y la dimensión internacional de la EFP

Planteados los objetivos y las líneas de actuación cada país debe desarrollar sus medidas contando con el apoyo de fondos Europeos destinados a tal fin.

Este impulso a la FP a **nivel nacional** se inició en 2018 con la aprobación y puesta en marcha del **Primer Plan Estratégico de la Formación Profesional** del sistema educativo. Poco después, el **Plan de Modernización** de la Formación Profesional, presentado por el Presidente del Gobierno en julio de 2020, que supone la continuidad y la ampliación de las actuaciones previstas en Plan Estratégico I.

Referencias



Microsoft PowerPoint - 2019-11-22 I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema: (educacionyfp.gob.es) [plan-de-modernizaci-n-de-la-formaci-n-profesional.pdf](http://educacionyfp.gob.es/plan-de-modernizaci-n-de-la-formaci-n-profesional.pdf)

Es precisamente en este marco donde se encuadra la **nueva ley de FP**: Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, ley que estudiaremos, debatiremos y comentaremos.

Legislación



BOE.es - BOE-A-2022-5139 Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

Entre los motivos que se suelen citar para justificar el impulso a la FP destacamos:

- El elevado desempleo estructural.
- El sistema empresarial no logra cubrir algunas de sus ofertas de empleo (especialmente elevadas en niveles intermedios de cualificación ligados a la FP).¹
- El alto índice de abandono escolar temprano
- El fuerte cambio tecnológico y económico
- Visión tradicional de desprestigio de la FP
- Previsiones para España en 2025 en relación con el empleo apuntan a que un 49% de los puestos de trabajo corresponderán a personas con un nivel medio de cualificación, frente a un 37% de los de alto nivel de cualificación y sólo el 14% a personas con un bajo nivel de cualificación.²

Ver también...



Un buen análisis sobre las tasas de inserción laboral de graduados en FP diferenciadas según grado y especialidad, también de FP Dual, se puede encontrar en: [Inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional | Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacionyfp.gob.es\)](#)

Con relación al sector de Hostelería y Turismo, últimamente, en multitud de medios de comunicación se ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajadores. Con ello, simplemente queremos resaltar la especial importancia de formación en este sector, a pesar de que se citan otros motivos también como detonantes de esta deficiencia. Además, hay que considerar la importancia que tiene el sector turístico en la economía nacional.

Ejemplo



- [Faltan trabajadores en el sector de la HOSTELERÍA - Bing video](#)
- [Noticia - El Gobierno busca cubrir la falta de trabajadores en algunos sectores - Bing video](#)

1 Véase I Plan Estratégico de FP (2019), pág.3.

2 Plan de Modernización de la FP (2020), pág. 9.

1.2. Materias de Hostelería y Turismo

Con carácter general la nueva ley de FP se basa en el reconocimiento y acreditación de competencias. Ofrece distintos itinerarios formativos y facilita la progresión en la formación de la persona a través de la acreditación, certificación y titulación. Como se recoge en la propia ley, se establece un sistema totalmente novedoso de grados de formación profesional (A, B, C, D y E), atendiendo a su amplitud y duración, en un continuo desde las microformaciones (grado A) hasta los títulos y cursos de especialización (grados D y E). Se establece que la titulación que otorga el Curso de Especialización de Formación Profesional en grado medio es la de Especialista y en grado superior la de Máster de Formación Profesional.

Legislación



Artículo 28. Tipología de ofertas.

La tipología de las ofertas del Sistema de Formación Profesional está organizada, de manera secuencial, en los siguientes grados:

- a) Grado A: Acreditación parcial de competencia.
- b) Grado B: Certificado de competencia.
- c) Grado C: Certificado profesional.
- d) Grado D: Ciclo formativo.
- e) Grado E: Curso de especialización.

La duración de los ciclos formativos podrá ser variable. No obstante, la de los ciclos de grado básico será de 2 cursos académicos, y la de los de grado medio y superior podrá variar, en su caso, entre 2 o 3 cursos académicos, de acuerdo con el currículo básico que se establezca para cada ciclo formativo.

(L.O. 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional)

Una característica muy importante a destacar de la nueva ley es el carácter dual de la FP de los grados C, D y, en su caso, E. Todas las personas tituladas de formación profesional habrán pasado por una empresa y realizado parte de su formación en ella.

Tras unas pequeñas pinceladas sobre la nueva legislación, vamos a centrarnos en la especialidad de Hostelería y Turismo, simplemente presentaremos los distintos grados, pues este tema como se comentó se trabajará de forma autónoma. En la familia de Hostelería y Turismo nos encontramos con los siguientes títulos:

F P EN HOSTELERÍA Y TURISMO	
FP Básica	Profesional Básico en Cocina y Restauración Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería Profesional Básico en Actividades de Panadería y Pastelería
Grado Medio	Técnico en Cocina y Gastronomía Técnico en Comercialización de Productos alimentarios Técnico en Servicios en Restauración
Grado Superior	Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos Técnico Superior en Dirección de Cocina Técnico Superior en Dirección de Servicios de Restauración Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos Técnico Superior en Guia, Información y Asistencias Turísticas
Cursos de especialización	C E en Panadería y Bollería Artesanales

Tabla 1: Ciclos de FP en Hostelería y Turismo. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

Todos estos títulos enmarcados en una legislación global a nivel nacional y autonómico, desglosados en una serie de módulos y, asociados a unos perfiles profesionales y currículo. Este es el contenido principal de este tema.

Referencias



NIVEL ESTATAL

[Hostelería y Turismo - TodoFP | Ministerio de Educación y Formación Profesional](#)
Desde esta web se accede al currículo, perfiles profesionales y Real Decreto que lo regula, así como facilita el acceso a los centros donde poder cursarlos.

NIVEL AUTONÓMICO

[Catálogo de títulos - Consejería de Educación y Deporte \(juntadeandalucia.es\)](#)
Aunque con estructura distinta a la web anterior también nos facilita información de la legislación aplicable, módulos de cada título y centros donde cursarlos.

Tareas



Este tema, como se ha comentado, se va trabajar de forma autónoma siguiendo las INSTRUCCIONES Y DETALLES que figuran en la plataforma del Campus Virtual de la UNIA.

Importante



Muy atento a las indicaciones que se facilitan en la web sobre organización y requisitos del trabajo, así como de FECHAS de entrega.

Para finalizar esta presentación del tema, destacar la importancia de la labor investigadora e implicación del alumnado. Como ya apuntábamos, será muy enriquecedor la puesta en común de los distintos trabajos, permitirá la visión conjunta de todos los títulos de FP, para ello haremos uso de los foros y demás medios que se indicarán en la plataforma. Por último, se facilitan algunas webs (básicas) de interés a las que tendrá que recurrir.

Referencias



- [Portada de TodoFP - TodoFP | Ministerio de Educación y Formación Profesional](#)
- [Información sobre la nueva Ley de Formación Profesional | Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacionyfp.gob.es\)](#)
- [Bienvenido - Incual \(educacion.gob.es\)](#)
- [Inicio - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional \(juntadeandalucia.es\)](#)
- [CEDEFOP | European Centre for the Development of Vocational Training \(europa.eu\)](#)

2. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN HOSTELERÍA Y TURISMO

En el contexto actual es de vital importancia para cualquier tipo de organización, de cualquier sector, grande o pequeña e independientemente de su origen (público o privado) y de que tenga ánimo de lucro o no, conocer su entorno en el sentido más amplio de la palabra. Vivimos en un mundo globalizado en el que nos vemos afectados por lo que ocurre en otros lugares, un **entorno turbulento** y caracterizado por una fuerte rivalidad entre las organizaciones y, en el que nos encontramos a multitud de consumidores cada vez más informados y exigentes. Ante esta realidad, las organizaciones deben estar alertas, tienen que saber gestionar cantidad ingente de información, es necesario anticiparnos, defendernos de lo adverso y saber aprovechar las oportunidades que se presentan. Las organizaciones, por tanto, deben tomar las decisiones con una **visión estratégica**, ya no como elemento que garantice su éxito futuro, sino que es imprescindible para su supervivencia.

Planificar, a grandes rasgos, implica decidir a dónde queremos llegar y qué haremos para conseguirlo. Decidir dónde queremos ir es importante pues podremos entonces definir las estrategias para conseguir tal fin. Tendremos que diseñar las tareas concretas necesarias para conseguir alcanzar esos objetivos. La **planificación** va inmersa en un proceso de mayor nivel que comprende otros elementos como son la ejecución de esas estrategias e, imprescindible también, valorar el grado en que se han alcanzado los objetivos planteados. Hay que valorar en todo momento, para no desviarnos y poder adoptar las medidas correctoras necesarias que permitan la consecución de los objetivos y el poder afrontar los cambios continuos del entorno de la mejor manera.

Este tema está dedicado a la planificación, comenzaremos ubicando la planificación dentro del concepto de la dirección estratégica, hablaremos de la planificación a distintos niveles y, desarrollaremos la **planificación a nivel corporativo y de unidad de negocio**, presentando a grandes rasgos la planificación funcional. Estos conceptos son válidos para cualquier tipo de organización, así que los veremos en la primer parte del tema a nivel general, aunque, eso sí, los ejemplos serán del sector que nos ocupa, "Hostelería y Turismo". Terminaremos este tema con especial referencia de estos conceptos en nuestro ámbito, centrándonos en la **planificación de destinos**.

Los destinos turísticos son sistemas dinámicos formados dos grandes subsistemas: uno es sectorial o socioeconómico, que tiene que ver con el desarrollo de productos; y, el otro geográfico que concierne a aspectos territoriales tales como el capital territorial, tanto material como inmaterial, las infraestructuras y equipamientos generales del espacio.

Con la intención de que el estudiantado adquiera capacidades para detectar oportunidades de conservación y de desarrollo local y regional a través de la creación o mejora de productos y servicios turísticos, se considera oportuno

prestar especial atención a los principios que rigen y articulan la configuración del **espacio turístico** y la relación de la actividad con el territorio.

Gran parte de los problemas de **sostenibilidad turística** que se detectan actualmente tienen su origen en la espontaneidad de los procesos de desarrollo de décadas anteriores, que respondían en mayor medida a estímulos exógenos con objetivos cuantitativos (incremento del número de llegadas turísticas), que a instrumentos y estrategias endógenas de planificación racional del espacio y de la actividad turística.

En este sentido, este último apartado se estructura de manera que en primer lugar se atiende a la diferenciación, identificación y caracterización del espacio turístico como unidad de análisis e intervención de los procesos de planificación. En segundo lugar, se tratan los principios y elementos básicos de la planificación territorial como fundamentos esenciales para aplicar la metodología de planificación del destino turístico. Posteriormente, se perfilan algunas de las líneas generales sobre los objetivos y actuaciones de programas y proyectos, según las distintas tipologías de espacios turísticos. Por último, se dedica un apartado a los destinos turísticos inteligentes, como nuevo paradigma y manera de entender la planificación y gestión del territorio turístico. Se analiza la metodología y el procedimiento implantado por SEGITTUR para la obtención del distintivo de Destino Turístico Inteligente.

2.1. Nociones generales: necesidad y concepto

Idea



Planificar iqué es? ¿Cuándo lo hacemos? Nosotros, las personas, lo solemos hacer a diario, preparar los exámenes cuando somos estudiantes, también el profesorado planifica la materia que tienen que impartir, planificamos cuándo compraremos, cuándo saldremos, dónde viajaremos... es algo que se realiza de forma rutinaria, todos los días, pero también planificamos con un horizonte temporal mayor ¿qué máster cursar?, ¿compro o alquilo una vivienda? ...

Tanto personas como organizaciones de distinto ámbito planificamos y, lo hacemos con distintos horizontes temporales. Comenzaremos justificando la **necesidad e importancia de la planificación**,³ así hay que destacar:

- Posibilita elegir dónde se quiere estar en el futuro. Se diseña el futuro deseado para nuestra organización, considerando la situación de ésta y

3 Hernández (2020, pág. 269 a 271).

el entorno externo en que está inmersa. La planificación sienta las bases para el futuro, se decide por anticipado los objetivos a lograr. Esto es vital pues determinará las estrategias a desarrollar.

- De esta manera, hay que decidir cómo llegar hasta allí, dado que, normalmente hay varias vías para conseguir los mismos objetivos.
- Para conseguir el objetivo necesitaremos desarrollar esas estrategias, esto implica que distintos departamentos, distintas personas, actúen de una forma determinada. Es imprescindible que cada una de las personas de la organización conozca con claridad cuál es su contribución y qué resultados debe conseguir. Así, la planificación facilita la comunicación entre las partes implicadas y guía a los individuos.

Definición



“La planificación nos proporciona los instrumentos necesarios para seleccionar el mejor camino posible para una decisión en función de los factores condicionantes y restricciones de cada situación” (Hernández, 2020, pág. 271).

En la figura 1 podemos apreciar la interacción de la planificación con otros elementos imprescindibles. Bueno et al. (2006, pág. 96) manifiestan que parece adecuado que planes, decisiones y estrategias se discutan y formen parte de un proceso participativo y sistémico.

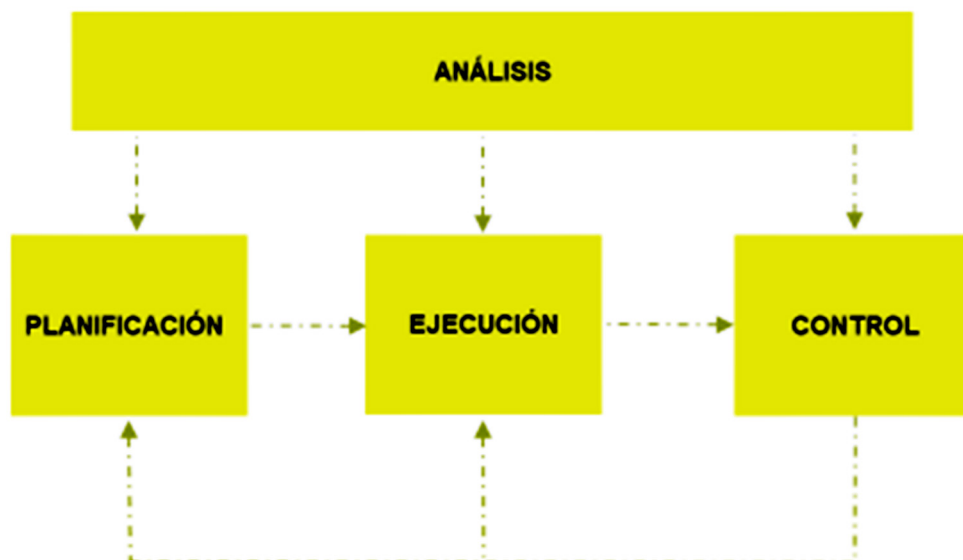


Figura 1: Interacción entre análisis, planificación, ejecución y control. Fuente: Kotler et al. (2003, pág. 44)

De forma resumida podríamos destacar las siguientes **características⁴ de la planificación**:

- **Finalista**, la planificación es una actividad que tiene sentido al contribuir a la consecución de los objetivos fijados. Además, deben conseguirse de forma **eficiente** los objetivos, lo que supone considerar los resultados a obtener y los costes en los que hay que incurrir.
- Proceso **reflexivo e intelectual**, es un proceso previo a la ejecución, se trata de decidir qué se hará en el futuro.
- Es un proceso **sistemático**. Se parte de un análisis sistemático de la realidad y, de la previsión de múltiples variables. Requiere llevar a cabo multitud de actividades que implican a toda la organización. Por ello, debe ser **formal** facilitándose así la comunicación a todos los miembros de la organización.
- **Racional** dado que debe basarse en procesos y previsiones racionales y objetivas. Destacar aquí la importancia de la obtención de información y el análisis de ésta de cara a tener una buena base para la planificación. Será en el tema siguiente donde haremos referencia a la gestión de la información. comunicación de esos planes y la disponibilidad de la información por parte de los distintos agentes de la organización.
- **Flexibilidad** es uno de los requisitos que debe tener la planificación como garantía de éxito, debemos tener en cuenta la incertidumbre que rodea todos los elementos del entorno, por tanto, se debe fijar un marco general actuación realista. Además, debe ser, un proceso continuo y dinámico que admita margen de actuación.

Hoy día, la mayoría de los directivos y empresas, independientemente de su tamaño, son conscientes de la necesidad de una **actitud proactiva**, esto es, anticiparnos al futuro y prepararnos para él, en lugar de responder sólo cuando ya se han producido los cambios (Hernández, 2020 pág. 279). Incluso, *“en vez de quedarse observando y reaccionando ante los acontecimientos ocurridos en el entorno, las empresas proactivas llevan a cabo acciones agresivas para afectar a los grupos de interés y a las fuerzas que están presentes en su entorno de marketing”* (Kotler y Armstrong, 2018, pág. 90).

Una vez analizada la importancia de la planificación vamos a encuadrarla dentro de un concepto más amplio, así partiremos del concepto general de **dirección estratégica**.

4 Hernández (2020, pág. 272 a 279).



Definición

“La dirección estratégica se encarga de analizar el contexto interno y externo desde un punto de vista global, tratando de responder o anticiparse a los cambios que se producen en el entorno” (Fuentes y Cordón, 2016, pág. 115).

La dirección estratégica se debe concebir como un proceso que comprende distintas actividades, entre ellas la planificación. Una visión general del proceso se puede apreciar en la Figura 2.



Figura 2: El Proceso de Dirección Estratégica. Fuente: Adaptado de Guerras y Navas (2016).⁵

En la Figura 2 podemos ver como todos los elementos están conectados, pues hay una interacción continua. La empresa debe de realizar un análisis estratégico que determinará los puntos fuertes y débiles de la organización, así como, las amenazas y oportunidades que se presentan. Con esta visión se deben de formular las estrategias a largo plazo para que la organización consiga los objetivos estratégicos definidos, guiados por la misión de la organización. A su vez, la definición de estos objetivos será más precisa y real si partimos de un buen análisis. Las estrategias que se consideren más oportunas para conseguir estos objetivos serán las que se pondrán en marcha, hacemos referencia a la ejecución. El éxito de todo este proceso está vinculado con un necesario y continuo control.

⁵ Versión online disponible a través de la biblioteca de la ugr, no figura el número de página.

En este **proceso de Dirección Estratégica** Guerras y Navas (2016)⁶ difieren tres etapas:

- **Análisis estratégico**, proceso que comprende tanto el análisis interno como externo de la organización, permite definir las fortalezas y debilidades de la organización, así como las amenazas y oportunidades que se presentan del exterior. Además de este diagnóstico de la organización se incluye la definición de la orientación futura de la organización (misión, visión y objetivos estratégicos).
- **Formulación de la estrategia**: hace referencia al diseño de las estrategias que permitan la consecución de los objetivos fijados considerando el entorno de la organización. Requiere además de la evaluación de éstas y la selección de la más adecuada.
- **Implantación estratégica**. Proceso complejo, en el que intervienen múltiples agentes y factores, se trata de la puesta en marcha de la estrategia elegida. Su éxito depende no solo de la idoneidad de las estrategias, también de otros factores como la capacidad del equipo directivo de liderar o la estructura organizativa, por ejemplo. Aquí, es importante, la existencia de un plan estratégico que recoja objetivos y decisiones y, que sirva de medio de comunicación en la organización. En este proceso es necesario también un **control estratégico**, de forma continua habrá que revisar si hay desajustes o no, entre lo alcanzado y deseado, teniendo que introducir medidas correctoras en estos casos, siendo además conscientes de la evolución de las condiciones tanto internas como externas de la organización.

Martin (2014, pág. 210) hace referencia a que el cumplimiento de los planes a largo plazo dependerá del cumplimiento de los planes a corto plazo y planes a nivel funcional. *“Es decir, el cumplimiento de la planificación a nivel global de la organización dependerá de la gestión diaria de ésta; de ahí la importancia sobre todo en las empresas turísticas –cuyo producto es un servicio que si resulta defectuoso no se puede reponer con otro de fábrica- del control de gestión”*.

Referencias

Puede ver píldoras educativas de Guerras y Navas

<https://youtu.be/21awq-wsH6A>

Muy interesante también la web de estos autores

⁶ De igual modo autores como Hernández (2020, pág.136) y Fuentes y Cordón (2016, pág. 124) que se basan en el mismo trabajo.

Este proceso comprende tanto planes, como diseño de estrategias, con un horizonte temporal a largo plazo (los denominados estratégicos) y, una posterior concreción en horizontes temporales más cercanos (Fuentes y Cordón, 2015, pág. 115). Se clasifican las estrategias también según el nivel jerárquico donde se formen. Una estrategia **corporativa** o de empresa sería una estrategia global que comprende todos los negocios de ésta, aportando una visión de conjunto. Frente a la estrategia de cada **unidad de negocio**, de mayor importancia en empresas diversificadas. Otro nivel de concreción sería las estrategias **funcionales** u operativas que serían las estrategias a seguir en cada área funcional (producción o marketing, por ejemplo). De forma similar clasifican los planes en estratégicos y operativos. Siendo los primeros de mayor horizonte temporal y alcance. Kotler y Armstrong (2018, pág. 40) apuntan que los planes estratégicos, de gran alcance, permitirán aprovechar las oportunidades del entorno.

Una visión clarificadora de los **tipos de planes** se aprecia en la siguiente tabla:

TIPOS DE PLANES	
Amplitud del enfoque	PLAN ESTRATÉGICO PLAN TÁCTICO PLAN OPERATIVO
Frecuencia de uso	PLANES PERMANENTES: Políticas, procedimientos y reglas PLANES DE UN SOLO USO: programas, proyectos y presupuestos
Plazo	L7P M/P C/P
Ámbito de aplicación	PLANES GLOBALES PLANES FUNCIONALES: Producción, finanzas, marketing...

Tabla 2: Tipos de Planes. Fuente: Hernández (2020, pág. 292).

Nos centraremos en los **planes estratégicos**, “planes globales que se refieren a toda la organización y están relacionados con la consecución de objetivos generales a largo plazo” Hernández (2020, pág. 292). Es conveniente que el plan estratégico sea oportuno, flexible y abierto y se aconseja que se apoye en un sistema de comunicación. Debe proyectar la misión, objetivos y metas de la organización (Bueno et al. (2006, pág. 96). De esta forma llegamos al concepto de planificación estratégica, hay que comenzar diciendo que “no existe acuerdo unánime sobre la definición de planificación estratégica y su contenido concreto” (Guerras y Navas (2016). Es importante remarcar que “Planificación estratégica

sienta las bases para el resto de planificación de la empresa” (Kotler et al. 2012, pág. 65).

Definición



“La planificación estratégica constituye un proceso de decisión mediante el cual se establece cómo se va a desarrollar la estrategia de la empresa incluyendo aspectos tales como qué tipo de tareas han de ser realizadas, cuándo y quién las va a llevar a cabo o qué recursos se van a asignar a cada actividad o programa, entre otros” (Guerras y Navas,⁷ 2016)

“El proceso por el que se definen los planes estratégicos se conoce como planificación estratégica... La planificación estratégica permite alinear misión, valores y estrategia corporativa, con las decisiones que son tomadas por todas las personas de la organización y debe referirse a todos los aspectos que se consideren claves, tales como productos o servicios, mercado... (Hernández, 2020, pág. 293).

Kotler y Armstrong definen la planificación estratégica “el proceso de desarrollar y mantener un ajuste estratégico entre los objetivos de la organización, sus peculiaridades y las oportunidades cambiantes del contexto de marketing” (2018, pág. 40).

“Proceso que permite a la empresa diseñar y gestionar las actividades de la empresa teniendo en cuenta sus recursos y objetivos, en relación a las oportunidades que ofrece el mercado” (Maraver y López, 2020, pág. 18).

Podemos apreciar en la siguiente figura como la planificación estratégica se puede establecer a tres **niveles**, aunque la planificación a nivel de unidad estratégica de negocio cobra sentido en empresas diversificadas.

7 Estos autores recogen la diferencia entre la formulación de estrategias, actividad creativa sobre el futuro que se quiere para la organización frente a la planificación que la consideran una actividad formal que concreta la estrategia y la hace viable.



Figura 3: Niveles de la planificación estratégica. Fuente: Adaptado de Maraver y López (2020, pág. 18).

2.2. Planificación estratégica corporativa

En este apartado empezamos con la planificación a nivel global, a nivel de toda la organización. La planificación en este nivel comienza con la definición de la misión, ésta marca u orienta toda la organización y, se va a reflejar en los distintos objetivos que se fijan en la empresa. Una decisión muy importante dentro de este **proceso** es el diseño de la cartera de negocios que conforma la empresa, esto comprende definir a qué negocios nos dedicaremos y qué importancia le otorgaremos a cada uno de ellos. Antes de comenzar con el análisis de cada una de estas etapas podemos ver algunos ejemplos de planes estratégicos que fácilmente encontramos en las web de organismos y empresas.

Ejemplo



- [Plan Estrategico 2021-2024 \(unia.es\)](https://unia.es)
- [Plan General del Turismo Sostenible de Andalucía META 2027 \(turismoandaluz.com\)](https://turismoandaluz.com)
- [Informe Financiero Anual MHI consolidado 2021 con informe DTT \(meliahotelsinternational.com\)](https://meliahotelsinternational.com)

Anteriormente comentábamos la importancia de definir un plan que garantice la supervivencia y el crecimiento de la organización. Así que analizaremos las distintas etapas que comprende la planificación estratégica corporativa.



Figura 4: Planificación estratégica corporativa. Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Definición de Misión

Swaim (2009, pág. 15) revisando a Peter Drucker recoge que la misión responde simplemente a la cuestión ¿Qué es nuestro negocio? Para ello debemos saber ¿Quién es nuestro cliente? ¿Dónde está? (se hace referencia de esta forma al concepto de segmentación de mercados) y, ¿Qué valora el consumidor? De igual modo establece que la definición de misión debe de incluir los siguientes elementos:

- Necesidad del consumidor ¿Qué satisface?
- Grupo de consumidores ¿a Quién se satisface?
- Tecnología usada, función y capacidad ¿Cómo se satisface? (Swaim, 2009, pág. 17).

Por otra parte, autores como Guerras y Navas (2016) establecen que la misión sería la respuesta a "¿Cuál es la esencia de nuestro negocio y cuál queremos que sea?", de esta forma recoge la identidad actual y futura de la empresa. Siguiendo a Fuentes y Cordón (2016, pág.143) podemos verlo como una especie de declaración de las actividades a desarrollar para alcanzar el futuro. Responde al ¿Por qué y para qué existe?

La misión⁸ representa la razón de ser de la organización. La misión orienta a toda la organización. Hay que evitar la miopía al formularla, se debe definir considerando las necesidades del cliente y, no en base al producto, esto es, debe estar orientada al mercado. Debemos considerar que el consumidor compra un producto/servicio por el valor que le aporta, no por el producto en sí mismo y, que existen múltiples formas de cubrir una necesidad. Debe tener significado y ser específica además de motivadoras. Debe enfatizar los puntos fuertes de la empresa y expresar cómo pretende hacerse un hueco en el mercado. “En caso de optar por su formulación escrita, lo que parece recomendable es una redacción sencilla, no excesivamente larga, que sea clara y fácilmente interpretable por todos” (Guerras y Navas 2016). A pesar de esta orientación de largo plazo y estabilidad, “si la gerencia percibe que la organización está perdiendo el rumbo debe redefinir su misión” (Kotler et al. 2012, pág.65).

Definición



Kotler y Armstrong (2018, pág 41) definen la formulación de la misión como “declaración del propósito de la organización: lo que quiere conseguir en el entorno general”.

La misión “Representa la declaración más general de la intención de la empresa en el entorno en que se encuentra, definiendo su forma de actuar, sus valores, su ideología, lo que quiere ser y a dónde quiere llegar” (Hernández, 2020, pág. 138).

La misión es la razón de ser de una organización (Sánchez, 2011, pág. 185).

La misión “define la actividad económica que desarrolla la empresa (necesidades que cubre) y los límites dentro de los que operará; se trata de concretar el “negocio” o negocios con los que la empresa va a competir y el “fin estratégico” para cada uno de ellos, es decir, la forma de satisfacer las necesidades de los clientes mejor que los competidores” (Fernández y Ramírez, 2021, pág. 47)

En el caso de las empresas turísticas los fines o misiones principales serán ofrecer al cliente la mejor asistencia posible y obtener la máxima rentabilidad económica (Martin, 2014, pág. 204).

Ejemplo



“Paradores De Turismo De España, S.M.E.S.A. es un instrumento de política turística que proyecta la imagen de modernidad y calidad del turismo español

8 Kotler y Armstrong (2018, pág.41-42).

en el exterior y que contribuye a la integración territorial, a la recuperación y mantenimiento del Patrimonio Histórico-Artístico y a la preservación y disfrute de espacios naturales de nuestro país.

Es, a la vez, el motor del conjunto de las acciones dinamizadores de zonas con reducido movimiento turístico o económico.”

HILTON “Ser la compañía más hospitalaria del mundo al crear experiencias sentidas para los huéspedes, oportunidades significativas para los miembros del equipo, alto valor para los propietarios y un impacto positivo en las comunidades”

“No se debe confundir este concepto con la **visión**, que es el enunciado de la situación futura ideal de la empresa” (Fuentes y Cordón, 2016, pág.143 y Sánchez, 2011, pág. 185). La visión hace referencia a la percepción actual de lo que será o debería ser la empresa en el futuro. “Es la *herramienta para la orientación futura más general y a más largo plazo*” (Guerras y Navas, 2016). “La visión es la encargada de fijar el rumbo de la organización, de plantear nuevos retos” (Sánchez, 2011, pág. 186).

Ejemplo



MELIÁ

MISIÓN “En Meliá Hotels International ofrecemos experiencias y servicios globales de alojamiento con criterios de excelencia, responsabilidad y sostenibilidad. Y como empresa familiar, queremos contribuir a conseguir un mundo mejor ”.⁹

VISIÓN “Nuestra estrategia de crecimiento futura continuará afianzando nuestra visión de posicionarnos como uno de los primeros grupos hoteleros en los segmentos upscale y premium, reforzando nuestro liderazgo en los principales mercados vacacionales y bleisure, bajo criterios de excelencia y sostenibilidad”.¹⁰

TURESPAÑA¹¹

MISIÓN: “Consolidar el liderazgo de la marca turística España a través del conocimiento de la demanda internacional para ofrecer a cada viajero productos y destinos personalizados”.

9 [mhi_codigo_etico_melia.pdf](#)

10 www.meliahotelsinternational.com/es/ourCompany/Documents/HistóricoInforme/Informe_de_Gestión_2021_Melia_Hotels_International.pdf

11 Presentación de PowerPoint (tourspain.es)

VISIÓN “Conseguir que España sea el destino más deseado del mundo, convirtiéndolo en referente de sostenibilidad medioambiental, responsabilidad social y rentabilidad”.

Siguiendo a Kotler y Keller (2016, pág. 41) una buena declaración de misión tiene las siguientes características:

- Concentrarse en un número limitado de metas
- Debe enfatizar las políticas y valores principales de la empresa
- Define las dimensiones competitivas clave en las que operará la empresa
- Visión de largo plazo
- Breve, memorable y significativa.

2.2.2. Establecimiento de objetivos y metas

La misión decíamos era esa guía de actuación de la organización. Por ello, debe concretarse en unos objetivos y metas más específicos, “*objetivos detallados para cada nivel de gestión*” (Kotler et al. 2012, pág. 67).

Para que los objetivos se definan de forma eficaz deben cumplir los siguientes atributos:¹²

- Ser mensurables: se expresen en una medida numérica y que se delimiten en el tiempo.
- Ser realizables: sean realistas.
- Ser flexibles: puedan adaptar entorno.
- Ser comprensibles: se deben de comunicar a todos los niveles y deben de entenderse.

2.2.3. Diseño de la cartera de negocios

Es bastante habitual que una organización no se dedique en exclusiva a una actividad, en estos casos, en el nivel que estamos estudiando, la empresa debe decidir qué actividades va a realizar, dónde destinará los recursos, pudiendo incluso decidir el abandono de alguna de estas actividades. Por tanto, debe definir o diseñar lo que se conoce como cartera de negocios. Es frecuente que se haga en relación a los productos que tiene, por ej.” hoteles” sin embargo, hay que pensar que con ese producto lo que se busca es satisfacer la necesidad de un determinado cliente. Así, “*las empresas deben definir sus negocios en términos de necesidades del cliente y nunca de productos*” (Kotler et al. 2012, pág. 67). Debe identificar cuáles de sus negocios deben ser gestionados estratégicamente.

12 Fuentes y Cordón (2015, pág. 144)

te de forma distinta, a estos se les llama **Unidades Estratégicas de Negocio (UEN)** y tienen 3 características (Maraver y López, 2020, pág. 22):

- Representan un negocio, o varios relacionados, que pueden ser planificados y gestionados de forma diferente al resto.
- Tienen sus propios objetivos y competencia.
- Requieren su propio responsable de planificación.

Para **identificar** las distintas unidades de negocio podemos usar la metodología propuesta por Abell (1980, pág. 30), para ello, se requieren las siguientes variables:

- La función básica o necesidades a satisfacer.
- Grupo de clientes que manifiesta la necesidad.
- La tecnología usada para ofrecer los productos.

Una vez identificadas las unidades de negocio se deberían de **analizar y evaluar**, para decidir cuáles deben ser desarrolladas, explotadas o abandonadas (Martin, pág. 88). Este análisis se puede realizar¹³ con el modelo propuesto por la Boston Consulting Group¹⁴ (BCG) que considera para el análisis de los negocios dos variables:

- La tasa de crecimiento del mercado, representada en el eje de ordenadas y que mide el ritmo de crecimiento del mercado, considerándose habitualmente una tasa del 10% el límite para hablar de alto o bajo crecimiento.
- La participación relativa del mercado, representada en el eje de abscisas, representa la cuota relativa de mercado que tiene cada UEN (se calcula el cociente entre las ventas de la empresa de esa unidad y las ventas del principal competidor, cuando el cociente es mayor que uno es porque nuestra cuota de mercado es superior al competidor.

13 Martin (1999, págs. 88 a 91); Kotler et al.(2003, págs. 49 a 51); Maraver y López (2020, págs.19 a 20).

14 Consultora líder: www.bcg.com.



Figura 5: Matriz de Crecimiento-Participación de la BCG. Fuente: BCG.

Con base en estas dos dimensiones se representan¹⁵ los negocios en la matriz. Los productos o servicios pueden clasificarse, según la posición en la matriz como:

- **Estrella:** se trata de un negocio líder en un mercado en crecimiento, normalmente son negocios rentables, pero suelen demandar recursos financieros para poder afrontar el alto crecimiento del mercado, aunque su buena posición en el mercado generará altos rendimientos, pueden estar en equilibrio en tesorería. Suelen convertirse en vacas.
- **Vacas:** estos negocios en los que se tiene posición de liderazgo suelen generar tesorería a la empresa, al ser líderes se suele disfrutar de economías de escala y mayor margen de beneficios.
- **Dilemas/Interrogantes:** requieren de alta inversión para afrontar el crecimiento del mercado, pero su baja posición competitiva hace que generen poca tesorería. La organización tiene que decidir si invierte en ellos o no.
- **Perros/Pesos muertos:** en este caso la decisión suele ser desinvertir o abandonar, dado que son negocios con poco crecimiento y se tiene baja cuota de mercado. Puede que generen dinero para mantenerse a sí mismos pero no hay perspectiva de ser buena fuente de ingresos, tienen una posición financiera débil.

¹⁵ Se representan con círculos cuya área es proporcional a las ventas de la unidad.

La definición de UEN y su análisis permite conocer si la cartera de negocios está equilibrada y si presenta una buena evolución en el tiempo, además se debe decidir cómo asignar los recursos corporativos a cada una según quiera aumentar su cuota de mercado, mantenerse e incluso desinvertir. A medida que va pasando el tiempo las UEN van cambiando de posición en la matriz, la empresa tiene que incorporar productos y unidades, debe decidir el papel que ostentará cada una en el futuro (Kotler y Armstrong, 2018, pág. 45). *“Este tipo de modelos ha perdido popularidad pues se piensa que simplifican demasiado y son subjetivos. Los métodos más recientes se basan en el análisis del valor para el accionista y en si el valor de mercado de una empresa es mayor con una UEN o sin ella”* (Kotler y Keller, 2016, pág.42).

Un objetivo habitual en cualquier organización es crecer, para ello cuenta con distintas posibilidades. Una visión clara de las distintas **opciones estratégicas de crecimiento**¹⁶ la aporta la matriz de expansión de producto /mercado de Ansoff (1957).

		PRODUCTO	
		EXISTENTE	NUEVO
MERCADO	EXISTENTE	PENETRACIÓN DEL MERCADO	DESARROLLO DEL PRODUCTO
	NUEVO	DESARROLLO DEL MERCADO	DIVERSIFICACIÓN

Tabla 3: Matriz expansión producto/mercado de Ansoff. Fuente: Ansoff (1957).¹⁷

Para el análisis de estas estrategias partimos del concepto PRODUCTO “se debe considerar no solo la necesidad que satisface (función), sino también la tecnología que incluye (el modo de satisfacer la necesidad)”. De igual modo hace referencia a que por MERCADO engloba a los clientes a los que se dirige. A partir de estos conceptos surge el negocio en el que compite la empresa (Hernández, 2020, pág. 186).

La **estrategia de penetración** consiste en crecer en el mercado actual con los productos o servicios que tenemos, esto es, se trata de incrementar la cuota de mercado existente. Entre las iniciativas para competir con esta estrategia:

- Publicidad u otras herramientas orientadas a atraer clientes potenciales y a crear lealtad en los actuales, incluso incrementar su consumo.

¹⁶ Hernández (2020, pág. 186 a 194) y Fuentes y Cordón (2015, pág.126).

¹⁷ En Kotler y Armstrong (2018, pág. 47).

- I+D para mantener la fase de crecimiento del producto.
- Obtener economías de escala o experiencia y beneficiarse de la relación costes que haga precios más competitivos.
- Potenciar el desarrollo de barreras entrada que favorece a las empresas que están.

El **desarrollo de productos** hace referencia a la posibilidad de crecer en el mercado actual a través del desarrollo de nuevos productos o servicios. Son posibles estrategias aumentar la gama de productos mejorando los actuales, lanzando nuevos, aumentando la variedad de los existentes. Entre las razones que justifican esta estrategia están los cambios continuos en los gustos del consumidor, la necesidad de incorporar cambios tecnológicos o los cambios en productos/servicios de la competencia.

El **desarrollo de mercado** consiste en crecer con la cartera de productos o servicios actual buscando nuevos mercados. Aquí entraría la estrategia de internacionalización.

Los nuevos mercados pueden venir de la diversidad geográfica, de atender necesidad de nuevos segmentos de mercado, nuevas funciones que desarrollen sus productos actuales

La **estrategia de diversificación** supone crecer con productos/servicios nuevos en mercados también nuevos. Las razones que pueden llevar a esta estrategia son el diversificar el riesgo, aprovechar oportunidades de negocio, aprovechar recursos excedentes o infrautilizados, minimizar el riesgo de un mercado saturado o lograr economías de alcance (beneficio de sinergias por agrupar productos) Podemos diferenciar a su vez varios tipos.

La diversificación **relacionada** cuando esos productos y mercados guardan relación con la empresa. Esa relación puede venir del uso de recursos similares, canal, tecnología...¹⁸ y comprende también la *integración vertical hacia atrás*, cuando se entra en negocios relacionados con la obtención de factores productivos y *hacia delante* cuando se encarga de la distribución de los productos/servicios. También englobaría el desarrollo de productos complementarios o sustitutivos, *integración horizontal*.

Diversificación **no relacionada**¹⁹ cuando se introduce en otros productos y mercados que no tienen relación con la organización. Se debe ir con cautela pues se corre el riesgo por meterte en algo desconocido, de lo que se carece de experiencia.

18 Denominada Diversificación Concéntrica por Kotler et al.(2012, pág. 69).

19 Denominada Diversificación Pura por Kotler et al. (2012, pág. 69).



Ejemplo

Estrategia de Penetración: Un hotel realiza una promoción persiguiendo que sus clientes de verano incrementen los días de su estancia ej. Estancias superiores a 5 días desayuno gratis.

Desarrollo de productos: Un restaurante asador que introduce en su carta productos ecológicos para atender la mayor preocupación del consumidor por estas cuestiones.

Desarrollo de mercado: Cualquier cadena de hoteles al introducirse en otros países.

Diversificación: Un hotel rural que se introduce en actividades de ocio como paseos en burro (relacionada) o empresa de restauración decide meterse en el sector de la construcción (no relacionada)

Estas estrategias se pueden agrupar²⁰ para su análisis también como se muestra en la siguiente tabla:

ESTRATEGIAS DE CRECIMIENTO	
INTENSIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de penetración • Desarrollo de productos • Extensión del mercado
DIVERSIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Concéntrica (o relacionada) • Horizontal • Pura (no relacionada)
INTEGRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia atrás • Hacia adelante • Horizontal

Tabla 4: Clasificación de las estrategias de crecimiento. Fuente: Elaboración propia a partir de Maraver y López (2020, pág. 22 a 28)

Una vez seleccionada la estrategia de crecimiento hay que decidir cómo desarrollarla. Podemos hablar de las siguientes modalidades (Hernández, 2020, pág. 194 a 198):

- Crecimiento **interno** mediante inversiones de la empresa: más empleados, más equipos... aumentando la capacidad de producción

²⁰ Así se presentan por ejemplo en Kotler y Keller (2016, pág. 42).

- Crecimiento **externo** se adquiere o participa en otra/s empresas. Puede ser vía integración entre sociedades (normalmente pierde personalidad jurídica) o a través de participación en sociedades (no hay pérdida de personalidad).
- Crecimiento **mixto o híbrido** mediante acuerdos de cooperación entre empresas (alianzas, acuerdos, cooperación...).

2.3. Planificación estratégica a nivel de unidad de negocio

El siguiente nivel de planificación sería el correspondiente a la unidad de negocio. En una organización pequeña con una sola línea de negocios o, en aquellas grandes sin diversificar, su estrategia a nivel de negocios será la misma que la corporativa (Hernández, 2020, pág. 163). Pero, en el apartado anterior comentábamos que es habitual que una organización se ocupe de varias actividades y que su cartera de negocios esté constituida por varias UEN, adquiriendo entonces importancia este nivel de planificación.

Definición



La UEN “representa un negocio único o grupo de negocios relacionados, es decir, es un conjunto de actividades o negocios homogéneos desde un punto de vista estratégico, para el cual es posible formular una estrategia común y a su vez diferente de la estrategia adecuada para otras actividades y/o unidades estratégicas” (Menguzzato y Renau, 1991).²¹

Por tanto, la estrategia de cada UEN será autónoma, pero hay que recordar que se integra en la estrategia corporativa, nivel superior de planificación. El proceso de planificación a este nivel de UEN se compone de las siguientes etapas (Maraver y López, 2020, pág. 31):

- Definición de misión para la UEN.
- Análisis DAFO.
- Definición de objetivos.
- Selección de la estrategia.

Cada unidad de negocio tiene que definir su misión específica, por supuesto en consonancia con la misión corporativa. Nuevamente esta misión se concretará en objetivos y metas específicos para la UEN, pero considerando las ame-

²¹ Citado en Hernández (2020, pág. 163).

nanzas y oportunidades que se presentan en el entorno, así como las debilidades y fortalezas de la organización. Los objetivos definidos marcarán el diseño de estrategias para las UEN. Posteriormente llegarán las etapas de ejecución y adopción de medidas de control para poder alcanzar estos objetivos. Nos detendremos en la etapa de selección de la estrategia, así “Cada negocio debe diseñar una estrategia para alcanzar sus objetivos. Aunque se pueden detallar muchos tipos de estrategias Michael Porter las ha condensado en tres tipos genéricos, que proporcionan un buen punto de partida” (Kotler *et al.*, 2003, pág. 59). Es muy común el estudio la clasificación de **estrategias de Porter**.²²

VENTAJA COMPETITIVA			
		Coste más bajo	Diferenciación
ÁMBITO COMPETITIVO	Objetivo amplio	LIDERAZGO EN COSTES	DIFERENCIACIÓN
	Objetivo estricto	SEGMENTACIÓN De costes / De diferenciación	

Tabla 5: Estrategias competitivas genéricas. Fuente: Porter (2012, pág. 40).

En relación con la primera variable considerada una UEN puede intentar conseguir su ventaja competitiva buscando ser líder en costes o intentando que su producto/servicio se perciba como único. También la organización tiene que definir su ámbito competitivo para esta ventaja competitiva, así se puede dirigir a toda la industria o puede concentrarse en un segmento. El análisis de estas dos variables da lugar a tres estrategias genéricas para lograr un desempeño superior (Porter 2012, pág. 39).²³

Liderazgo en costes, en este caso la empresa opta por cuidar el coste de fabricación o producción del servicio y de distribución, “*la organización se propone convertirse en el fabricante de coste bajo de su industria*” (Porter 2012, pág. 40). “*Los factores que subyacen a esta estrategia competitiva pueden ser las economías de escala, el efecto experiencia o el acceso a las materias primas más baratas, entre otros*” Fuentes y Cordón, (2015, pág. 129). Ese menor coste facilitará el poder ofrecer el producto o servicio a un precio inferior (o similar) que la competencia obteniendo de esta forma una mayor cuota de mercado. Porter establece que no se puede prescindir de la diferenciación, pues es necesario que el consumidor perciba el producto como semejante o lo acepte. Un “líder

²² Martin, E. (1999, pág. 97); Fuentes y Cordón, (2015, pág. 129) y Maraver y López (2020, pág.31); por ejemplo.

²³ Se pueden analizar las condiciones y riesgos de cada una de estas estrategias en el capítulo 7 de Guerras y Navas 2016 o estudiar con detenimiento en Porter (2012).

en costes debe alcanzar la paridad o proximidad en la diferenciación frente a la competencia” (Porter 2012, pág. 41).

La obtención de una ventaja competitiva puede venir también de la **diferenciación del producto**, en este caso *“la empresa se concentra en crear una línea de productos y un programa de marketing muy diferenciados de forma que de la imagen de ser líder de esta clase en la industria” (Kotler y Armstrong, 2018, pág. 526).* Es necesario que el consumidor perciba esa diferencia y que el consumidor esté dispuesto a pagar el sobreprecio que normalmente implica esa diferenciación. También es necesario que ese precio compense el mayor coste de obtener esa diferenciación.

La diferenciación se puede construir (Hernández, 2020, pág. 165) en base a:

- Características del producto: calidad, diseño, durabilidad, forma, envase...
- Características del mercado: variedad de gustos y necesidades del consumidor, percepción...
- Características de la empresa imagen social, amplitud gama, distribución, publicidad...

A diferencia de la estrategia de liderazgo en costes, puede haber más de una estrategia exitosa en una industria si existen varios atributos apreciados que permitan esa diferenciación (Porter, 2012, pág. 43).

La estrategia de **segmentación** *“no es más que una estrategia de liderazgo en costes o una de diferenciación de productos, cuyo ámbito no es la industria en su conjunto sino un segmento determinado”.* (Hernández, 2020, pág. 166). Se trata de concentrarnos en un segmento o en unos pocos en lugar de dirigirnos a todo. Presenta dos variantes pues la empresa puede buscar la ventaja en base al coste menor en ese segmento o puede optar por diferenciarse en ese segmento (Porter 2012, pág. 43).

Las empresas deben aplicar una de estas estrategias de forma clara, aquellas que intentan sobresalir en todas las facetas suelen terminar sin sobresalir en nada (Kotler y Armstrong, 2018, pág. 527). Porter (2012, pág. 46) dice que una organización *“que ensaya todas las estrategias genéricas pero sin lograr establecer ninguna de ellas se halla atrapada en la mitad”* “. No obtiene de esta forma una ventaja competitiva, por ello, es conveniente que la empresa decida de forma adecuada cuál será su estrategia para cada UEN.

2.4. Planificación funcional

Una vez que tenemos las estrategias corporativas y de unidad de negocio formuladas pasaríamos al diseño y planificación a nivel funcional, por supuesto, enmarcada por la misión y objetivos definidos en los niveles anteriores. A este nivel corresponde la formulación de las estrategias en las distintas áreas de la empresa, es decir, producción, finanzas...” *En este caso se trata de cómo aplicar*

los recursos y dirigir los esfuerzos dentro de cada una de las áreas, de forma que se maximice la productividad de dichos recursos” (Martín, 1999, pág. 84). En este nivel se busca cómo apoyar la estrategia a nivel de negocio por parte de las distintas funciones que se puedan identificar en las organizaciones (Hernández, 2020, pág. 163).

Hay que destacar la **importancia del marketing** dentro de la planificación estratégica. Para ello definiremos y comentaremos brevemente las decisiones que comprende.

Definición



“Marketing es el proceso por el que las empresas crean valor para los clientes y construyen relaciones fuertes con ellos con el propósito de obtener a cambio, valor procedente de dichos clientes” (Kotler y Armstrong, 2018, pág. 5).

El marketing proporciona una filosofía, una forma de gestión, en la que el cliente es el centro, teniendo ese enfoque u orientación de mercado de la que antes hablábamos. El valor que crea la organización y la satisfacción del cliente son elementos vitales para su existencia en el entorno en el que está inmerso. Aunque no podemos profundizar en el papel del marketing y los distintos elementos que comprende podemos recoger de forma esquemática lo más relevante.



Figura 6: Gestión de la estrategia de marketing y marketing mix. Fuente: Kotler y Armstrong, 2018, pág. 50.

Como podemos apreciar el elemento central de la estrategia de marketing es el cliente, la organización debe crear valor para el cliente y debe intentar mantener una relación continua con él. Para ello la empresa debe tomar decisiones que se incluyen tanto en el ámbito del **marketing estratégico** como en el operativo. A nivel estratégico, la organización deberá definir el mercado en el que va actuar, tendrá que dividir el mercado en segmentos, que evaluará con el fin de seleccionar aquellos a los que se va a dirigir. Asimismo, deberá definir qué va a ofrecer a esos segmentos, cómo va a diferenciar su oferta del resto de organizaciones intentando buscar una ventaja competitiva y, debe también decidir cómo quiere posicionar su oferta en el mercado. Se trata de decisiones a largo plazo que marcan las pautas de actuación para la organización. A nivel **operativo** la empresa deberá definir lo que conocemos como marketing mix, así tomará decisiones relevantes en cuanto a las distintas políticas de producto, precio, comunicación y distribución. Definimos características concretas de nuestro producto/servicio, fijamos los precios, damos a conocer nuestra oferta y decidimos cómo ponerla a disposición del consumidor.

Como podemos imaginar multitud de decisiones todas relacionadas y, a su vez, enmarcadas en el proceso de análisis continuo del entorno que orienta y guía la planificación, que marcará la ejecución y el necesario control, elementos que ya hemos tratado a principios de tema.

2.5. Planificación de destinos turísticos

Hasta hace relativamente poco tiempo, no era frecuente adoptar una perspectiva territorial en la planificación turística, sino que, tradicionalmente, los espacios turísticos se habían desarrollado a partir de la implementación de una planificación territorial y urbanística de contenido generalista, o por planes de desarrollo turístico de contenido sectorial (Vera et al., 2013). Pero ya no cabe duda de que la planificación centrada en las actividades turísticas debe desarrollarse sobre un minucioso análisis territorial que fundamente la elaboración de un plan con propuestas de desarrollo y actuaciones específicas para un espacio turístico.

2.5.1. Definición del ámbito de actuación: entre el espacio y el destino turístico

Resulta necesario comenzar este apartado poniendo de manifiesto y recordando que el territorio no puede ni debe considerarse como un simple localizador de los atractivos y recursos turísticos. Aunque es cierto que el desarrollo de las actividades turísticas se basa, en la mayoría de los casos, en la existencia de unos recursos o atractivos territoriales (naturales, socioculturales, patrimoniales, de infraestructura, etc.) ubicados en un espacio concreto, debe incidirse sobre la idea de que **el territorio es una construcción social resultado de**

la interacción entre naturaleza, sociedad, cultura y economía y se conceptualiza como patrimonio a finales del siglo XXI (Troitiño Vinuesa y Troitiño Torralba, 2018).

El territorio experimenta y **sufre transformaciones** ocasionadas directamente por el desarrollo turístico, pues se generan nuevas infraestructuras de abastecimiento, saneamiento, energéticas...; nuevos equipamientos y servicios, ya sean deportivos, culturales o de otra naturaleza; nuevos o diferentes usos del suelo: urbanos, urbanizables, no-urbanizables, protegidos; y, en definitiva, nuevas relaciones entre la sociedad local y visitantes. Sin embargo, el desarrollo turístico, si no se plantea adecuadamente, puede dar lugar a la aparición de **conflictos territoriales** (problemas e impactos negativos), tales como:

- Deterioro del paisaje natural y cultural existente.
- Excesos urbanísticos y constructivos.
- Competencia o conflictos entre los diferentes usos del suelo.
- Saturación y congestión de infraestructuras de comunicación.
- Carencias e insuficiencias en infraestructuras abastecimiento, saneamiento, etc.
- Conflictos con la población local y deterioro de la convivencia.

De manera que, si los cambios funcionales, sociales y paisajísticos no se gestionasen adecuadamente y se superaran ciertos niveles de sostenibilidad, emergerían conflictivos que pueden motivar que la población residente abandone determinados espacios, provocando procesos de despoblamiento local, de ruptura del equilibrio social y de desapego patrimonial. Eso implicaría **poner en riesgo al patrimonio territorial** (material e inmaterial) que pasaría de ser un bien de uso colectivo a convertirse en mercancía reciclable y utilizada con fines diversos. Así ha sucedido en los barrios históricos de París, Madrid, Praga o Amsterdam (Troitiño Vinuesa y Troitiño Torralba, 2018) y, por supuesto, en la ciudad de Venecia.

Por ello, emerge la necesidad de intervenir estratégicamente sobre el territorio para, de manera coherente y pertinente, diseñar y actuar mediante una planificación territorial sobre el destino turístico.

Importante



La actividad turística no puede ni debe estar desvinculada del marco territorial en el que se desarrolla.

Igualmente, se considera relevante recordar los conceptos básicos que se utilizarán en las siguientes páginas. En primer lugar, cuando se usa el término **“espacio turístico”**, se refiere al territorio donde se localizan los ele-

mentos que están relacionados con la actividad turística. Estos elementos son, a rasgos generales: los recursos que pueden ser aprovechados para crear productos turísticos; los alojamientos y otros servicios complementarios, y las infraestructuras de acceso y de apoyo. Aunque el espacio turístico es un área con cierta densidad de frecuentación turística y con una imagen que le caracteriza, por sí mismo, no es un factor de atracción, sino que necesita procesos de identificación de recursos, de **análisis de** potencialidades, priorización, jerarquización, etc. Además, esta terminología se usa indistintamente a diferentes escalas espaciales (barrio, local, comarcal) y, generalmente, se corresponden con unidades político-administrativas pues, como se ha mencionado, requiere de una organización, planificación y actuación.

Por su parte, existen multitud de definiciones de **destino turístico**. La Organización Mundial del Turismo (Naciones Unidas, 2010; OMT, 2022) indica que se entiende como el destino principal de un viaje turístico y que se define como **el lugar visitado que es fundamental para la decisión de realizar el viaje**. Se trata, por tanto, de un ámbito territorial identificado por un conjunto de características que configuran una opción reconocible en la decisión de compra por parte de los turistas. Dicha configuración es resultado de las relaciones que se producen en un territorio entre los procesos sociales, económicos, ambientales y culturales y los intereses de todos los agentes involucrados, para dar respuesta tanto a las expectativas de los turistas como a la población receptora. Y en este sentido, las expectativas y la experiencia del turista respecto a un determinado destino se forma a partir de los factores climáticos, políticos, culturales, sociales, y de las infraestructuras y la oferta.

En resumen



Un destino turístico es un producto diferenciado y reconocido internacional o nacionalmente en el mercado turístico y se refiere a un determinado espacio turístico. Se promocionan y venden en los mercados y resultan claramente reconocidos por una marca territorial o comercial. Está conformado por elementos tangibles (recursos, productos, servicios, infraestructura) e intangibles (imagen, identidad, marca).

Los **elementos básicos que configuran un destino turístico** deben articularse como piezas de un sistema perfectamente engranado, y son:

- **Recursos materiales e inmateriales** de atracción que motivan los flujos turísticos. Forman parte del capital territorial y puede ser también creados específicamente para la actividad turística. La transformación de un recurso en producto turístico puede cambiar la morfología territorial,

por lo que debe estar bajo acciones y actuaciones de planificación y gestión.

- **Sociedad local** que debe participar y decidir sobre el impacto o las repercusiones que el turismo genera en su propio territorio. De esta manera, la sociedad se convierte en agente clave para maximizar los impactos económicos de la actividad y minimizar los que negativamente afecten a la sostenibilidad en sus dimensiones ambientales, económicas y sociales.
- **Oferta de servicios** para ser comercializados y consumidos por la demanda turística, teniendo en cuenta su adecuación y el poder de transformación del territorio.
- **Infraestructuras y equipamientos** de accesibilidad y otros servicios sociales que articulan los espacios y, específicamente, los turísticos.

2.5.2. Principios y elementos básicos de la planificación territorial en espacios turísticos

La planificación territorial establece unos objetivos generales a partir de políticas específicas con las que definir unos modelos territoriales de desarrollo que deben estar centrados en la búsqueda de la equidad territorial, el desarrollo económico equilibrado, favoreciendo el uso racional de los recursos y mejorando la calidad de vida de los residentes.

Los planes implementados sobre los territorios deben aplicar dos **criterios fundamentales**: i) definir la estrategia de desarrollo social, económico, cultural y ambiental, teniendo siempre presente las actividades allí ubicadas, las oportunidades futuras y la relación que el territorio mantiene con otros ámbitos; y ii) establecer la distribución ordenada de usos y actividades turísticas, potenciando complementariedades y evitando conflictos.

En concreto, la planificación en clave territorial de los espacios turísticos responde a la necesidad de **introducir los principios de sostenibilidad**. Es una forma de actuar racionalmente sobre la realidad para evitar desequilibrios territoriales que puedan comprometer la viabilidad del turismo como actividad. Y ello se debe a que las experiencias previas de décadas de desarrollo turístico han evidenciado que el mercado, por sí mismo, no es capaz de evitar o corregir desequilibrios territoriales, ni de integrar totalmente los principios de conservación y de conciliación entre sectores para el desarrollo armónico de los destinos.

Por ello, en el panorama turístico actual caracterizado por una alta competencia entre destinos que conviven con la mundialización en los procesos de inversión, pero que a su vez experimentan una concentración de las empresas turísticas, se repiten y replican unas líneas maestras que buscan actuar en clave de sostenibilidad sobre el territorio y los productos y servicios allí ofertados, de manera que puedan responder con mayor velocidad y flexibilidad a las necesidades del mercado turístico (especialmente vulnerables a factores exógenos).

Así, la planificación estratégica en destino con **perspectiva integral** debe responder tanto a objetivos que tienen que ver directamente con el territorio,

como a otros que no necesariamente se localizan en el espacio (búsqueda de mercados o de segmentos potenciales, por ejemplo). Esto requiere ser compatible con una correcta adecuación de la dimensión territorial local y la construcción de territorios turísticos con **productos competitivos y sostenibles que estimulen el desarrollo económico y social** en dicho ámbito de actuación.

Atendiendo a estas premisas, el proceso de planificación en espacios turísticos debe abordarse desde un **enfoque integrador y sistémico** (atendiendo a todos los componentes) y teniendo presente también el **carácter horizontal** en el que numerosos instrumentos y disposiciones legales de otros sectores (economía, medio ambiente, etc) afectan al desarrollo del territorio turístico (Figura 7).



Figura 7: Elementos y factores del proceso de planificación de destinos. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, desde los procesos de planificación se debe ser **capaz de responder con velocidad y flexibilidad** a las necesidades de competitividad, pero también a la vulnerabilidad del sector. Según Vera et al. (2013), la planificación debe entenderse como un **instrumento preventivo y atenuador de los conflictos territoriales latentes y potenciador de las oportunidades** que ofrece cada territorio.

En la medida en que la planificación territorial del espacio turístico es llevada a cabo por los poderes públicos y se dirige a la obtención de los beneficios colectivos, se han de tener en cuenta **tres reglas básicas** (Vera et al., 2013):

- **Contextualizar la unidad territorial** donde intervenir, tanto a escala local como sobre niveles intermedios (subregionales) y regionales, delimitando el espacio donde se producen o producirán las relaciones de producción y consumo turístico.
- Responder con **criterios flexibles, sostenibles y competitivos**, primando una baja concentración de visitas, flujos y actividades, creando redes específicamente turísticas y potenciando la alta integración social.
- Atender al **consenso social y relaciones equilibradas públicas-privadas**, haciendo partícipes en la toma de decisiones a la sociedad receptora y a los agentes económicos y sociales que están implicados en la gestión empresarial del territorio turístico.

Así, se ha puesto de manifiesto que **los procesos de planificación** focalizados en el desarrollo de actividades turísticas y recreativas **son más eficientes** cuando:

- Realizan una gestión sostenible de los recursos.
- Contribuyen a crear productos recreativos y turísticos para la diferenciación del destino.
- Diseñan una estrategia de desarrollo competitiva.
- Diseñan adecuadamente las infraestructuras y localización de equipamientos.

Igualmente, la planificación de destinos y espacios turísticos debe entenderse como un **proceso vivo** basado en la observación y reflexión continuada, cuyos programas de actuación pueden y deben ser renovados atendiendo a las circunstancias. En cualquier caso, van dirigidos a mejorar la eficacia económica y la equidad social. Cuando están adecuadamente diseñados y ejecutados, los planes **prevén** los usos y flujos, así como la localización preferible de infraestructuras, equipamientos e instalaciones turísticas. Se convierten además en la **guía** para orientar las intenciones de la inversión pública y privada y establecen las **directrices** para el planeamiento de los municipios (Vera et al., 2013).

Referencias

Arnandis-i-Agramunt, R. (2018). Una revisión a la planificación de los recursos: sobre los enfoques de evaluación y los modelos de adaptación al uso turístico. *Investigaciones Turísticas* (15), pp. 168-197.

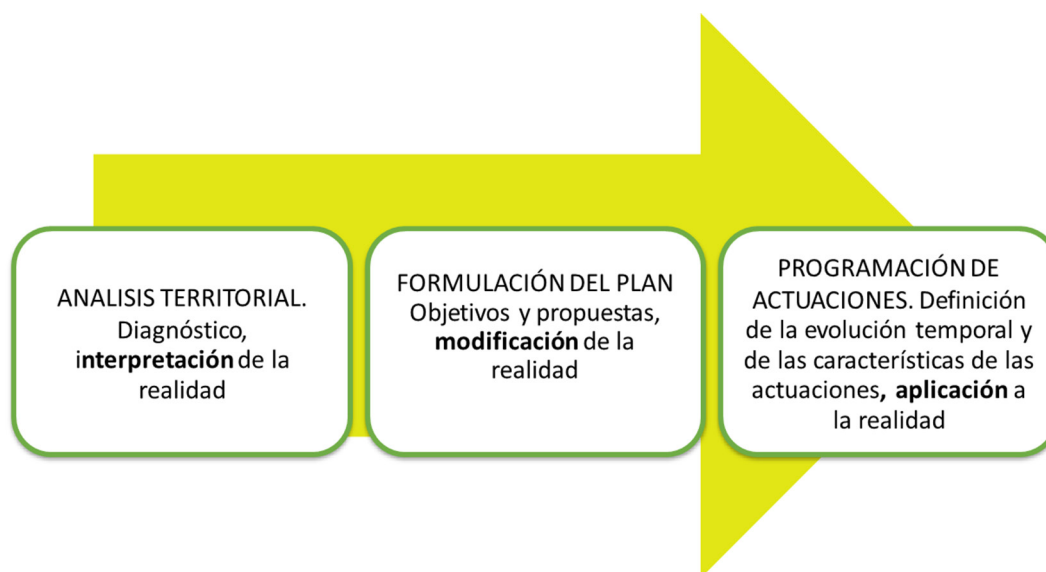


2.5.3. Metodología y fases de la planificación turística

Atendiendo al enfoque estratégico de la planificación turística, estos instrumentos tienen como objetivo general **mejorar de la posición competitiva del espacio o destino** (independiente de su grado de desarrollo y de la estrategia competitiva elegida) para dar respuesta tanto a las expectativas de demanda actual como de los mercados potenciales. Para lograrlo, se necesita:

- Analizar las características del medio físico, así como las ambientales, sociales y económicas.
- Identificar las áreas **óptimas** para el desarrollo de las actividades recreativas y turísticas (extensivas o intensivas).
- Prever los futuros usos del suelo y la localización preferible de infraestructuras, equipamientos e instalaciones turísticas.
- Orientar las inversiones de la iniciativa pública y privada.

De manera que, la **secuencia de tareas** a realizar en un proceso de planificación debe incluir, como mínimo, las fases de: análisis territorial, formulación del plan de intervención y el programa de actuaciones:



*Figura 8: Secuencia de fases y tareas para la planificación de destinos.
Fuente: Elaboración propia a partir de Vera et al. (2013).*

A) **Análisis Territorial.** En esta fase debe abordarse:

- a) Definición del ámbito de actuación del plan: delimitar espacios sobre una base cartográfica, considerando rasgos ecológicos, productivos, paisajísticos, culturales, etc. y diferenciado usos y actividades actuales, compatibles y no aplicables.

- b) Recogida, inventario y evaluación de los recursos turísticos reales y potenciales, así como otra información relevante.
- c) Análisis de los distintos elementos del sector turístico: demanda real y potencial, flujos y temporalidad de la demanda, oferta de alojamiento, oferta complementaria, accesibilidad y movilidad, etc. Se atiende también al posicionamiento competitivo a distintas escalas espaciales.
- d) Valoración de la dimensión territorial analizando los límites de la transformación y los parámetros de sostenibilidad para el medio físico, población, infraestructuras, actividades productivas, etc.

Atendiendo a todo ello, se realiza una síntesis y conclusiones a modo de diagnóstico indicando específicamente cómo es la realidad territorial, detectando las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que potenciar o solventar para un desarrollo del destino de manera sostenible.

Ejemplo



El Plan Turístico de Grandes Ciudades de Sevilla- PTGC de Sevilla (con vigencia hasta 2024) realiza el diagnóstico socioeconómico de la ciudad atendiendo a las siguientes cuestiones: descripción del territorio y análisis de la demografía, los sectores económicos y el empleo, las infraestructuras y servicios públicos y el tejido institucional. Por su parte, el análisis del sector turístico se centra en: el espacio turístico de la ciudad, la oferta de recursos, oferta de alojamiento, productos y experiencias turísticas en destino, otra información turística de interés, la demanda y el posicionamiento competitivo de la ciudad, promoción y, finalmente, el impacto de la crisis por la COVID-19 (Ayuntamiento de Sevilla y Junta de Andalucía, 2020).

B) **Formulación del Plan.** Para ello se requiere:

- a) Definir el modelo de desarrollo turístico, social y ambiental del territorio.
- b) Proponer los usos y actividades, así como localización de equipamientos.
- c) Establecer una estrategia de gestión y financiación.
- d) Diseñar alternativas compatibles con la consecución de los objetivos.

Ejemplo



Continuando con el caso anterior, el PTGC de Sevilla define el modelo turístico deseado atendiendo a las oportunidades competitivas, la demanda diana y la coyuntura social. En función de ello, formula los 7 ejes y orientaciones estratégicas, consistentes en: E1. Ampliación del espacio turístico; E2. Creación/

consolidación de productos turísticos; E3. Alianza ciudadana; E4. Desarrollo de inteligencia competitiva; E5. Implementación de medidas de logística social y turística; E6. Fortalecimiento de la comunicación y promoción; y E7. Mejora de la gobernanza del destino poner cuantas.

E, igualmente, valora la adecuación del plan a los distintos planes y programas de la ciudad. Incluye también las posibles causas de la modificación del plan, el marco financiero, herramientas de coordinación, cooperación y colaboración, mecanismos de seguimiento y evaluación del plan (Ayuntamiento de Sevilla y Junta de Andalucía, 2020).

C) Programación de Actuaciones. Esta última fase consiste en:

- Instrumentar en términos ejecutables la alternativa de desarrollo diseñada en la fase anterior, atendiendo al marco normativo.
- Establecer un plan de gestión, seguimiento y control.
- Diseñar detalladamente cada una de las intervenciones atendiendo a la ubicación, integración con el medio, equipamientos necesarios, etc.

Ejemplo



En el caso que nos ocupa, el del PTGC de Sevilla, las acciones se presentan en un esquema de iniciativas, donde se incluye la descripción detallada y el cronograma de implementación, como puede observarse en la siguiente figura:

Ejes / Orientaciones Estratégicas del PTGCS	Iniciativas de Contenido Turístico (ICT) propuestas													
	ICT. A1	ICT. B1	ICT. C1	ICT. C2	ICT. C3	ICT. D1	ICT. D2	ICT. D3	ICT. D4	ICT. D5	ICT. E1	ICT. F1	ICT. F2	ICT. F3
EJE 1. AMPLIACIÓN DEL ESPACIO TURÍSTICO														
EJE 2. CREACIÓN/CONSOLIDACIÓN DE PRODUCTOS TURÍSTICOS														
EJE 3. ALIANZA CIUDADANA														
EJE 4. DESARROLLO DE INTELIGENCIA COMPETITIVA														
EJE 5. IMPLEMENTACIÓN DE MEDIDAS DE LOGÍSTICA SOCIAL Y TURÍSTICA														
EJE 6. FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN Y PROMOCIÓN														
EJE 7. MEJORA DE LA GOBERNANZA DEL DESTINO														

*Figura 9: Ejes e iniciativas de contenido turístico del PTGC de Sevilla.
Fuente: Ayuntamiento de Sevilla y Junta de Andalucía (2020).*

Se recomienda la consulta del documento completo del PTGC de Sevilla para profundizar en el conocimiento del diseño detallado y minucioso de las actuaciones de un plan.

En cuanto a las **herramientas** utilizadas en las distintas fases de la planificación, estas pueden ser de muy diversa naturaleza, si bien, es común y recomendado el uso de:

- **Información primaria**, con la identificación, levantamiento y análisis de la información estadística existente en los diferentes sistemas locales, la construcción bases de datos propios, creación de los inventarios de recursos y su valoración, etc.
- **Información secundaria**, con la identificación y análisis de información publicada en diferentes estudios, investigaciones y publicaciones.
- **Sistemas de Información Geográfica (SIG)** para la localización, elaboración de cartografía específica y análisis de realidad desde una perspectiva territorial.
- **Trabajo de campo y observación *in situ***.
- **Proceso participativo** que puede realizarse a través de encuestas o entrevistas a agentes clave y el desarrollo de encuentros o mesas de trabajo tanto en la fase de diagnóstico como del diseño colectivo del plan.
- **Trabajo de gabinete** necesario para la redacción del diagnóstico y de la formulación y programación iniciativas de contenido turístico.

Referencias

Ivars-Baidal, J. A., & Vera Rebollo, J. F. (2019). Planificación turística en España. De los paradigmas tradicionales a los nuevos enfoques: planificación turística inteligente. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 82, 2765, 1–31.

En definitiva, la planificación turística en destinos debe entenderse como un **conjunto articulado y coherente de decisiones y actuaciones** que se llevan a cabo desde las administraciones públicas, en el ámbito territorial de su competencia. Y aunque pueden tener actuaciones secuenciadas de diversa naturaleza (según los rasgos del destino), la gran mayoría de ellas tienen como finalidad última la promoción del destino, el estímulo de la actividad y la coordinación y armonización de la actividad (Velasco, 2005). Así, los rasgos o cuestiones esenciales tales como objetivos específicos, acciones concretas y metodologías aplicadas para su diseño variarán dependiendo del:

- grado de especialización turística del ámbito territorial de aplicación,
- nivel de desarrollo (atendiendo al ciclo de vida) de la actividad turística,
- tipo de entorno territorial sobre el que se va a intervenir.

2.5.4. Planificación de destinos turísticos según tipología de espacios

Sobre este último argumento, y con la intención de que el estudiantado pueda adquirir conocimientos sobre, se exponen a continuación unas líneas generales de la planificación aplicada en ciudades históricas, grandes ciudades, áreas litorales e insulares y espacios rurales.

a) Planificación turística de ciudades históricas

Este tipo de destino se corresponde con aquellas ciudades en las que su centro histórico se ha convertido en el nodo primario y motivo fundamental de atracción y desplazamiento turístico. A causa de ello, se produce una **concentración de la actividad en un espacio concreto y relativamente pequeño de la localidad**, vinculado a su patrimonio histórico y los recursos culturales. Así, en numerosos casos, sobre todo en destinos tradicionales, los planes se dirigen a **solventar o evitar la degradación del espacio urbano y la afluencia excesiva de visitantes** para conservar el atractivo y la identidad del espacio histórico. Este es el caso de Santiago de Compostela, que presenta problemas propios de un destino consolidado y con gran capacidad de atracción de visitantes. En esta ciudad se detecta una elevada masificación en las principales zonas turísticas, lo que ha provocado que incluso la población local evite su uso. Esta alta concentración de visitantes se da además en lugares con alta fragilidad patrimonial, como la Catedral y su entorno, siendo necesario establecer medidas de control y reordenación los flujos turísticos. Todo ello pone en riesgo el nivel de calidad de la experiencia (Rodrigues Soares et al., 2022) e incluso se detecta cierto rechazo a visitantes y peregrinos por parte de la población local. También se percibe un aumento de la gentrificación turística provocada por la especulación tanto con viviendas destinadas a usos turísticos y no residenciales, como con locales comerciales. En este contexto es por tanto esencial, mejorar la coordinación y comunicación entre los diferentes agentes para implementar proyectos beneficiosos para la ciudad (Turismo de Santiago, 2018). Esta dinámica no es nueva y es coincidente con lo que ya algunos autores denominan “**círculo vicioso del desarrollo turístico en ciudades históricas**” (Vera et al., 2013 y Russo, 2002).

En este sentido, estas ciudades consideradas destinos turísticos patrimoniales, deben asumir **fórmulas de desarrollo turístico** sostenibles en todas sus dimensiones, que den respuesta a una **demanda social creciente de experiencias y emociones**, recuperando en cierta medida el espíritu de los viajeros ilustrados y románticos, cruzando sentimientos y deseos tanto de conocer como de experimentar (Troitiño Vinuesa y Troitiño Torralba, 2018).

La planificación llevada a cabo en distintas ciudades de esta naturaleza ha tenido y tiene como **objetivos prioritarios**:

- Encontrar el equilibrio funcional de la ciudad y atender a un enfoque integral, conservando y poniendo en valor otros espacios y el paisaje urbano.
- Rehabilitar y conservar el patrimonio, estableciendo también una regulación en las tipologías edificatorias y actuaciones en el espacio público.
- Evitar la museificación de la ciudad y la pérdida de autenticidad y de sentido social, buscando el equilibrio entre la población local y la actividad turística, rehuyendo de la transformación del centro histórico en un espacio exclusivo para la práctica turística.
- Evaluar la capacidad de carga turística de los espacios mediante la aplicación de diferentes métodos y el uso de nuevas tecnologías digitales.
- Regular la accesibilidad y movilidad interna facilitando la circulación en tejidos urbanos frágiles con soluciones de acceso restringido, incrementando las zonas de peatonalización, definiendo itinerarios, fomentando las micromovilidades sostenibles, etc.
- Realizar estudios de demanda orientados a conocer las prácticas y motivaciones de los visitantes para la reorientación de flujos turísticos, la adaptación de horarios, la organización de actividades, puntos de información, señalización, etc.

Ejemplo



El Plan Estratégico de Turismo de Santiago de Compostela 2017- 2022 se articula de manera que, cada uno de los retos marcados (lograr la sostenibilidad social, económica y ambiental del turismo; optimizar la gobernanza; descentralizar los flujos turísticos; desestacionalizar la demanda, y revertir la gentrificación turística) se asocia a unas Estrategias Básicas y a los Programas de Acción. Entre estos últimos destacan: Creación de oferta turística experiencial basada en recursos ubicados fuera de la zona centro; promoción del turismo gastronómico: la Despensa Gallega; campañas de respeto dirigidas a las personas que visitan la ciudad; entre muchas otras (Turismo de Santiago, 2018).

En definitiva, debe recordarse que el turismo, cuando está adecuadamente organizado, contribuye a la dinamización funcional y social de las ciudades patrimoniales; y, para ello, se requiere de una planificación precisa y de una gestión adaptada a la función que se les asigna y a la capacidad de carga entendida de manera integral (Antonini, 2009; Troitiño Vinuesa y Troitiño Torralba, 2018).

b) Planificación turística de grandes ciudades

En las últimas décadas, el turismo urbano **está en auge** a causa de la creciente demanda de turistas dispuestos a disfrutar no solo de los recursos culturales (museos, monumentos, gastronomía, espectáculos, grandes eventos, etc),

de actividades como compras o vida nocturna, sino también de la actividad económica y la creatividad que en estos territorios se concentran.

Pero las ciudades se enfrentan al **reto de elegir y gobernar su posicionamiento turístico integrándolo con su modelo urbano**, respetando la capacidad de carga de las infraestructuras, entorno y medio ambiente, protegiendo a su vez el estilo y calidad de vida de sus ciudadanos residentes (EXCELTUR, 2017).

Los instrumentos de planificación en distintas ciudades, según Vera et al. (2013), se han centrado en los siguientes objetivos:

- Establecer medidas de conservación y valorización de elementos y conjuntos del patrimonio cultural y urbano a través del diseño de planes especiales. Estos se desarrollan en entornos muy concretos de la ciudad para atender a problemas específicos.
- Desarrollar acciones de integración en el entorno urbano de grandes equipamientos de ocio, cultura, deporte y comercio que, generalmente transforman la escena urbana y proyecta una imagen al exterior. Sirva de ejemplo en este caso, la ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia.
- Implementar actuaciones para integrar espacios periurbanos como áreas recreativas tanto para residentes como para visitantes.
- Tratar de incorporar al planeamiento urbanístico objetivos para favorecer el desarrollo de la función turística, tales como reservas de suelo para uso hotelero, por ejemplo.

Ejemplo



El Plan Turístico de Grandes Ciudades de Granada 2018-2022 es el instrumento que diseña la hoja de ruta para consolidar la ciudad de Granada como un destino turístico de "excelencia". Sobre 4 ejes estratégicos (turismo sostenible; turismo inteligente; turismo accesible; y, calidad turística), se establecen los objetivos de: a) poner en valor los recursos turísticos endógenos disponibles, tanto culturales, como sociales, ambientales y económicos; b) adecuar el medio urbano al uso turístico impulsando la accesibilidad universal; c) aumentar la calidad de los servicios turísticos de la ciudad; d) mejorar el producto turístico existente y crear nuevos productos basados en la explotación innovadora de los recursos; e) sensibilizar e implicar a la población y agentes locales en una cultura de calidad turística; y, f) Fortalecer la competitividad del sector turístico local (Turismo Ciudad de Granada, 2020).

Además, en los años antes de la crisis por COVID-19 y en la situación actual de recuperación, se ha producido un fuerte aumento de demanda en las zonas más turísticas de algunas ciudades, que ha creado percepciones de saturación,

despertando entre la ciudadanía algunas actitudes conocidas como “**turismo-fobia**”. Por tanto, revertir la gran concentración temporal y espacial, así como gestionar adecuadamente la excesiva y descontrolada explotación de viviendas para uso turístico, se han convertido en objetivos fundamentales de los nuevos instrumentos de planificación en ciudades (EXCELTUR, 2017).

c) Planificación turística de áreas litorales e insulares

En estos espacios, gran parte de los planes y programas desarrollados se han dirigidos a tratar de **corregir errores y consecuencias del proceso de desarrollo turístico del pasado**, en el que se predominaba la ocupación masiva, desorganizada y espontánea. La **renovación y la reestructuración** (Figura 10) se han convertido en la clave de la planificación territorial y de la actividad turística en estos espacios.

Existe una clara diferenciación entre aquellos planes y programas con ejes de intervención centrados en la renovación para espacios consolidados, maduros e incluso obsoletos (como es el caso de muchos destinos del arco Mediterráneo), frente a otros aplicados en áreas emergentes (arco Atlántico de Andalucía), que se han centrado en el diseño y configuración de nuevos destinos (Vera *et al.*, 2013).



Figura 10: Estrategias de reestructuración de la planificación en destinos litorales. Fuente: Vera et al. (2013, pág. 324).

En líneas generales, las **acciones** de la planificación van dirigidas a:

- Racionalización, limitación del crecimiento y reordenación urbanística, incluyendo medidas de esponjamiento.
- Ordenación de centros turísticos con medidas para el diseño de edificaciones y complejos turísticos, renovación de planta de alojamiento, y otras acciones que llevan al desarrollo de un modelo edificatorio que atienda a la densidad, equipamientos (zonas verdes, deportivas, etc.) e infraestructuras y servicios.

- Adopción de la gestión ambiental como elemento clave con la aplicación de diferentes herramientas, marcas y distintivos ambientales que impulsen la eficiencia energética, arquitectura sostenible, entre otras.
- Valorización de recursos culturales, patrimoniales y paisajísticos y conservación o recuperación de la identidad local.
- Adecuación integral de los espacios públicos desde el punto de vista paisajístico y funcional, con medidas de peatonalización, fomento de la movilidad sostenible.
- Integración en la economía y sociedad digital a través del desarrollo e implantación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que faciliten la gestión avanzada, la creación de plataformas de comercialización, optimización de procesos, creación de contenido e implantación de productos turísticos basados en la innovación tecnológica, análisis de flujos turísticos, etc.

Uno de los casos que sirve de ejemplo en destinos insulares maduros es el de la Isla de Mallorca, donde las características sectoriales y territoriales de la actividad turística son resultado de la transformación experimentada desde los años sesenta del siglo XX. Como es sabido, la Isla es uno de los principales destinos líderes del producto de Sol y Playa, pero y a pesar de ello, los nuevos modelos y patrones de comportamiento de los turistas hacen necesario reforzar su posicionamiento en un contexto global y competitivo. En la actualidad, la isla se identifica con un turismo de masas y una elevada concentración de la oferta hotelera (88% del total de plazas) en el conocido triángulo territorial formado por las comarcas de Badia, Llevant y Nord (Fundació Mallorca Turisme, 2022a). A estas características se ha unido los cambios en las características de la demanda que han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar un nuevo planteamiento de la planificación y gestión turística y territorial. Por ello, se apuesta por lograr el equilibrio territorial y turístico de la isla proyectando la visión de las grandes infraestructuras y grandes atractivos de la isla en su conjunto, y apoyándose en la variedad y riqueza paisajística de este territorio.

Así, el actual Plan Estratégico de Turismo de Mallorca (PETM 2020-2023) marca como objetivos generales (Fundació Mallorca Turisme, 2022b):

- *Proteger el destino y sus valores territoriales.*
- *Reforzar la Imagen del Destino.*
- *Obstaculizar y poner freno a los posibles desequilibrios generados.*
- *Impulsar la gestión Inteligente del destino.*
- Expandir los criterios de sostenibilidad en toda la toma de decisiones.
- Consolidar la profesionalización del destino.
- Canalizar las sinergias de resto de instituciones y agentes económicos.
- Incentivar la participación e involucración de los agentes del destino.
- Otorgar prestigio al destino mediante el impulso a la calidad.

- Nutrir la oferta existente con todos aquellos valores intrínsecos y potenciales de la propia Isla de Mallorca.

Para el logro de estos objetivos establecidos en el PETM 2020-2023, se diseñan cuatro grandes pilares estratégicos (consolidación, innovación, sostenibilidad y Smart destination) que sustentan las actuaciones de planificación y promoción turística a través de otras 4 líneas estratégicas, que son: gobernanza e inteligencia turística; promoción y comercialización de destino; adecuación física y social del destino; talento, capacitación y profesionalización del sector. Ejemplo de algunas de actuaciones son: Introducir medidas encaminadas a la protección del destino, sus recursos y el territorio en su conjunto frente a su vinculación con el turismo masivo "low cost"; aumentar la eficiencia del destino, el uso de las infraestructuras y los servicios prestados mediante el impulso de las nuevas tecnologías, entre otras muchas (Fundació Mallorca Turisme, 2022c).

Referencias



Se recomienda la consulta de la web de Fundació Mallorca Turisme, donde se encuentra toda la información sobre el Plan Estratégico de Turismo de Mallorca 2020-2023: <https://www.nexmallorca.com/plan2020-2030>.

d) Planificación turística de espacios rurales

Por su parte, los planes en espacios rurales atienden a principios de usos sostenibles de los recursos, revitalización de las economías locales, integración de la población local en los **procesos de desarrollo endógenos y el desarrollo equilibrado**. La planificación en estos espacios se centra en armonizar la actividad turística con la población local y la **conservación ambiental**, precisamente porque son territorios caracterizados por la pérdida de la base económica primaria, regresión demográfica, envejecimiento de la población, escasa dotación de infraestructura y problemas de accesibilidad que reducen el éxito de las escasas iniciativas innovadoras y diferenciadoras (Vera et al., 2013). Por todo ello, en estos espacios se hace aún más necesario aplicar una **estrategia de desarrollo territorial integral y no solo focalizada en la actividad turística**. Así, los planes y programas deben centrarse en:

- Considerar el desarrollo de iniciativas o acciones desde la complementariedad entre distintas localidades, actuando a nivel supramunicipal o comarcal, bajo el paraguas de una unidad geográfica, historia o recursos comunes.

- Poner en valor el patrimonio natural, histórico, cultural y etnológico con técnicas de interpretación y conservar la identidad del medio rural promoviendo el mantenimiento de las actividades tradicionales.
- Fomentar la construcción de infraestructuras y equipamientos básicos que además, contribuyan a la conectividad entre los distintos nodos.
- Establecer una oferta acorde a la realidad local rural y ajustada a la capacidad de acogida, evitando la saturación y atendiendo a la distribución temporal de las llegadas.
- Promover el respeto a las tipologías, morfologías e imagen de las viviendas que son adaptados a establecimientos turísticos con encanto.

Además, si estos destinos son espacios naturales protegidos, deben cumplir con las funciones de conservación de la naturaleza, pero también con mantener los espacios productivos y de uso recreativo y turístico. En cualquier caso, es requisito necesario atender a los instrumentos de ordenación y gestión que ya están previstos en la legislación estatal y/o autonómica.

Así, la calificación de **Espacio Natural Protegido** (Parque Nacional o Parque Natural, fundamentalmente) tiene un claro impacto sobre la imagen del destino, pero lógicamente también sobre las posibilidades de uso y explotación del territorio. En estos casos, las líneas generales de actuación se centran en:

- Puesta en valor de los recursos y la creación de manera organizada de productos turísticos centrados en los elementos del medio natural y sus valores ecológicos, geológicos, culturales y paisajísticos.
- Incorporación de contenidos de carácter ambiental e inducir hábitos de conducta responsable entre los visitantes y turistas.
- Participación de todos los agentes turísticos y población local para una adecuada planificación y gestión sostenible a través de instrumentos para la ordenación, localización y desarrollo de actividades turísticas que introduzcan prácticas responsables como, por ejemplo, los códigos éticos de producción y consumo.

Ejemplo



Para el diseño de las estrategias y propuestas para 2020 del destino Sierra de Guadarrama, en el que parte de los municipios están dentro del Parque Nacional del mismo nombre, se hace necesario atender al Plan Rector de Uso y Gestión como uno de los documentos de contexto de obligada consulta a la hora de establecer líneas de actuación para el desarrollo del destino. Las 60 acciones establecidas se alinean con tres pilares para lograr la cohesión y fortalecimiento del destino Sierra de Guadarrama. Estos pilares son: crear destino; coooperation (cooperar para competir); y, diferenciarse para ser más competitivo. (ADESGAM, 2020).

2.6. El futuro inmediato de los destinos turísticos: conversión en destino turístico inteligente

El origen de los **Smart Tourism Destinations** (Destinos Turísticos Inteligentes-DTI) emana del concepto de **Territorial Intelligence** (Inteligencia Territorial), **Intelligent City** o **Smart City** (Ciudad Inteligente), que se define como aquellos espacios que están **enfocados con coherencia a los retos de la globalización y a los riesgos que estos generan** y se conciben como un medio para adquirir un mejor conocimiento del territorio, pero también de controlar mejor su desarrollo. En definitiva, se asume la definición genérica de inteligencia (*smart*) como la **capacidad de aprender y adaptarse al contexto actual y cambiante** (Blanco, 2015).

Definición



La Inteligencia Territorial es el conocimiento necesario para poder comprender las estructuras del sistema territorial y sus dinámicas, así como el conjunto de instrumentos empleados por los actores públicos y privados para producir, utilizar y compartir este conocimiento a favor de un desarrollo territorial sostenible (Farinós Dasí, 2011).

Aunque el concepto de *turismo inteligente* o *smart tourism* pueda parecer un poco ambiguo (Femenia-Serra y Ivars-Baidal, 2018), ya se ha instaurado con fuerza en los discursos e instrumentos de planificación y gestión pública. Así, desde las diversas instituciones y organismos competentes se indica que el sector turístico, en cualquiera de sus aspectos, componentes y dimensiones, debe tender a ser inteligente si quiere estar en consonancia con la sociedad actual e interactuar de manera sostenible con su entorno (González-Relaño y Ruiz-Rodríguez, 2020).

Definición



El turismo inteligente es aquel basado en los esfuerzos conjuntos en un destino para recolectar, juntar, emplear datos derivados de la infraestructura física, conexiones sociales, fuentes gubernamentales, organizativas y cuerpos o mentes humanas en combinación con el uso de tecnologías avanzadas para transformar esos datos en experiencias in-situ y propuestas de valor para el negocio con un claro enfoque en la eficiencia, la sostenibilidad y el enriquecimiento de la experiencia (Gretzel *et al.*, 2016).

Bajo estas concepciones, la finalidad de aplicar la inteligencia a los destinos es conseguir el desarrollo promovido por los propios actores y basado en el uso de la tecnología que genere información clave, contribuya al estableciendo de conexiones entre los distintos agentes y facilite la aplicación de las decisiones. No obstante, el poder maximizar el uso de las utilidades tecnológicas parece aún algo lejano a pesar de la aceleración de los procesos de digitalización experimentados por las personas, empresas y territorios. Este proceso de transformación digital ya se había iniciado antes de 2020, pero su velocidad de cambio se ha acelerado vertiginosamente desde la crisis provocada por la COVID-19. Las medidas de confinamiento, la reducción y/o sustitución de todo tipo de actividades de manera presencial a digital, ha provocado la mejora de la conectividad y también de los accesos y usos de los individuos, hogares, empresas e instituciones a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), extendiéndose una cultura digital que está facilitando la conversión de destinos turísticos tradicionales a destinos turísticos inteligentes.

En este contexto, el enfoque *smart* implica **desarrollar actividades orientadas a la implementación de las TIC en la producción y el consumo turístico para garantizar la calidad ambiental, enriquecer la experiencia turística y reforzar y comunicar los atractivos del territorio** (INVAT.TUR, 2015). Además, cuando esto se produce de manera real, el mayor valor se genera a través del análisis masivo de datos con algoritmos de inteligencia artificial que pueden dar respuesta al gran reto actual de la hiperpersonalización de los servicios.

Así, la mayoría de los destinos han comenzado a implementar, a distintas velocidades, una planificación sustentada en la generación de conocimiento e innovación, con una fuerte componente tecnológica. Además, este incremento de las interacciones digitales entre productores y consumidores con el territorio como elemento central, genera lo que varios autores han denominado "ecosistema digital" (Del Chiappa y Baggio, 2015; Baggio y Del Chiappa, 2014). Éste integra tanto elementos físicos como virtuales donde el flujo de conocimiento y la cooperación crea el clima adecuado para la implementación de un **smart tourism ecosystem**. Así, la funcionalidad del sector y el uso del término "ecosistema" es una forma de explicar la ya mencionada dimensión dinámica del sector turístico, donde la más mínima variación o alteración de uno de sus elementos o relaciones puede producir una reacción en cadena que transforma o influye en todo el sistema turístico territorial. En definitiva, el objetivo de los destinos será la generación de negocios y servicios que aprovechen el efecto de la universalidad de las TIC con el objeto de incrementar la productividad y sostenibilidad dando nuevos enfoques a las experiencias de los turistas (González-Relaño y Ruiz-Rodríguez, 2020).

Definición

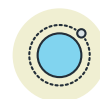


El Destino Turístico Inteligente se define como un destino turístico innovador, consolidado sobre una infraestructura tecnológica de vanguardia, que garantiza el desarrollo sostenible del territorio turístico, accesible para todos, facilitando la interacción e integración del visitante con el entorno e incrementando la calidad de su experiencia en el destino y la mejora de la calidad de vida del residente (SEGITTUR, 2022).

Para hacer realidad este paradigma y pasar del plano teórico a la realidad, en 2013 España puso en marcha el **programa Destino Turístico inteligente (DTI)**. Se trata de un “*proyecto promovido por la Secretaría de Estado de Turismo (SETUR) y gestionado por la Sociedad Mercantil Estatal para la Gestión de la Innovación y las Tecnologías Turísticas (SEGITTUR), que persigue contribuir a mejorar la competitividad de los destinos turísticos y la calidad de vida de sus residentes incidiendo en cinco ámbitos de actuación: gobernanza, innovación, tecnología, sostenibilidad y accesibilidad*” (SEGITTUR, 2022).

Para lograr la conversión de destino turístico a destino turístico inteligente es imprescindible la aplicación de la **metodología DTI**. Este método persigue aumentar la competitividad territorial mediante el aprovechamiento de los recursos turísticos y la identificación y creación de otros; mejorar la eficiencia de los procesos de producción y comercialización; mejorar de la calidad de la estancia de los visitantes y de la calidad de vida de los residentes; posicionar la estrategia turística como eje central para la dinamización económica garantizando sus efectos positivos en el largo plazo; todo ello en clave de sostenibilidad (SEGITTUR, 2022).

Referencias



Pérez-de-Azpillaga, L. G., Fernández-Tabales, A., & Foronda-Robles, C. (2020). Intelligent Tourist Destinations and Their Application to Public Policies: The Spanish Case. In Handbook of Research on Smart Technology Applications in the Tourism Industry (pp. 447-472). IGI Global.

Sabías que...



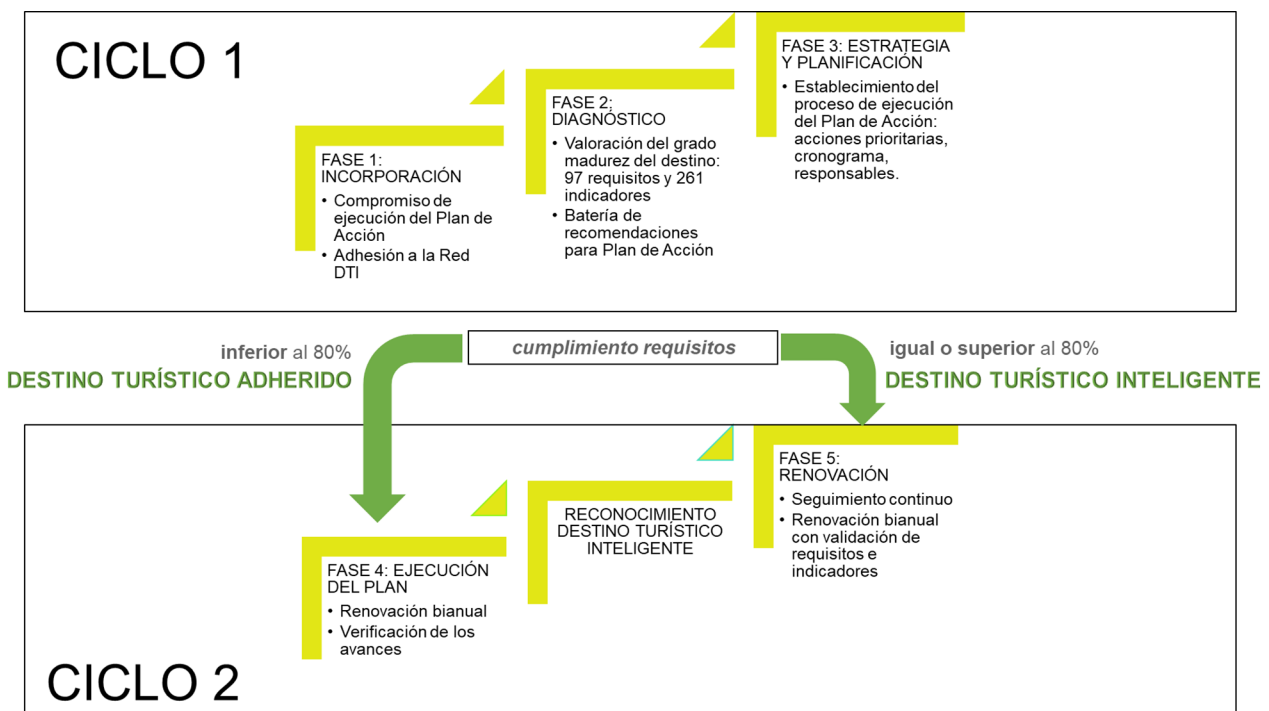
Las Normas de Asociación Española de Normalización y Certificación-AENOR son, hasta el momento, las únicas existentes a nivel internacional en el ámbito de los Destinos Turísticos Inteligentes. Se trata de UNE 178501 (2018, que deroga a la anterior de 2016) del Sistema de Gestión de un Destino Turístico Inteligente;

UNE 178502 de Indicadores y Herramientas del Destino Turístico Inteligente; UNE 178503 de Semántica aplicada a los Destinos Inteligentes; y UNE 178504 del Hotel digital inteligente y conectado.

La implantación de dicha metodología para convertirse en DTI requiere la **coordinación de todas las áreas y de todos los agentes, públicos y privados** que posibilitan, de manera directa o indirecta, la actividad turística en el territorio. El **procedimiento normalizado debe ser liderado por el propio territorio** (municipios, comarcas, mancomunidades y ciudades autónomas), a través del Ente Gestor del Destino (EGD) quien es responsable de:

- coordinar las acciones de implantación del sistema de gestión del destino,
- dar conformidad con los distintos requisitos establecidos por la UNE 178501,
- realizar los informes de sus resultados,
- proponer, en caso necesario, acciones de mejora a adoptar.

El **proceso** que se debe seguir es el siguiente:



*Figura 11: Proceso para el reconocimiento como Destino Turístico Inteligente.
Fuente: Elaboración propia a partir de SEGITTUR (2022).*

Por tanto, son reconocidos con el distintivo DTI aquellos que obtienen una puntuación en el grado de cumplimiento de los requisitos previstos en la meto-

dología DTI, igual o superior al 80%. Una vez alcanzado, los destinos entran en un proceso de mejora continua que tiene una validez de dos años desde su entrega. La finalidad es que el destino siga trabajando en los 5 ejes para continuar con la mejora continua de la calidad turística (SEGITTUR, 2022).

Importante



Benidorm, Gijón, Málaga, Isla de Tenerife y Santander son, a fecha de septiembre de 2022, los Destinos Turísticos Inteligentes reconocidos en España.

Los 5 **ejes estratégicos sobre los que se sustentan la gestión de los DTI** se concretan en 24 ámbitos de actuación relacionados entre sí (SEGITTUR, 2017). Y, recientemente se ha introducido en el discurso político-institucional la necesidad de incluir también aspectos que atiendan al cambio climático y la economía circular (Hosteltur, 2019). En clave de futuro, el nuevo objetivo a cumplir es lograr un modelo de gestión DTI alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con la Agenda 2030.

EJES ESTRATÉGICOS	ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y EVALUACIÓN
GOBERNANZA-POLÍTICA TURÍSTICA	Organizaciones
	Normativa
	Financiación
	Conocimiento
	Estrategia
	Comunicación
INNOVACIÓN	Procesos de gestión
	Producto
	Aplicativos de gestión
	Seguridad

TECNOLOGÍA	Plataformas de TI
	Sistemas de promoción e información turística
	Plan de comunicación y marketing online
	Oficina de información turística digital
	Sistema de comercialización
	Sistemas de conocimiento turístico
SOSTENIBILIDAD	Política y sostenibilidad
	Desarrollo social y económico
	Conservación cultural
	Medioambiente
ACCESIBILIDAD	Marco normativo
	Gestión
	Espacios e infraestructuras
	Herramientas tecnológicas

*Tabla 6: Ejes estratégicos y ámbitos de actuación de la metodología DTI.
Fuente. González-Relaño y Ruiz-Rodríguez (2020, pág. 200).*

Las acciones hasta ahora aplicadas e implementadas en destinos DTI en España han sido de diferente alcance y trascendencia. De hecho, las primeras acciones que se desarrollaron en 2013 consistían en la creación de páginas web de promoción turística, instalación de paneles informativos accesibles, despliegue de red de fibra óptica y red WiFi gratuita, entre otras acciones. Más recientemente, la velocidad marcada por el cambio tecnológico y la acelerada digitalización ha supuesto una evolución hacia acciones vinculadas a las TIC más avanzadas y centradas en la recogida y análisis de datos (*big data*), fomento de la accesibilidad bajo el prisma de la sostenibilidad, en el marco de un contexto social y económico cambiante (González-Relaño y Ruiz-Rodríguez, 2020). Así, por ejemplo, Benidorm ha creado un sistema de indicadores global cuyos resultados volcados en su "Smart Office" ofrece una visión completa del destino casi en tiempo real. Igualmente, en Benidorm están desarrollando herramientas precisas para la captación y el filtrado de los datos, entre ellas Mabrian, que permite una extracción de inteligencia a partir del análisis de grandes volúmenes de datos o

Transparent para el conocimiento de la evolución de las viviendas vacacionales, entre otras (SEGITTUR, 2022).

Ejemplo



Un buen ejemplo a seguir es el de Benidorm que, de ser considerado a finales del siglo pasado un destino maduro y poco sostenible, ha pasado a liderar en la última década un proceso de transformación que le ha convertido en el primer destino turístico inteligente certificado del mundo según la norma UNE 178501. Actualmente es considerado un campo de experimentación de los nuevos procesos de planificación y gestión, con capacidad de exportar su modelo turístico. Para profundizar en este ejemplo, se recomienda consultar: <https://benidorm.org/es/smartcity/pagina/benidorm-destino-inteligente>.

Por último, a fin de reforzar la **transferencia de conocimiento entre destinos**, pero fundamentalmente, para **mejorar la coordinación e integración** de las perspectivas de los gestores públicos de cada destino, de la industria turística, del comercio minorista, de la industria tecnológica, de los operadores, de los proveedores de servicios, de los residentes y de los turistas (SEGITTUR, 2018), se crea en 2019 la **Red de DTI**. A fecha de septiembre de 2022 son 543 miembros, entre los que se identifican tres tipos:

- 370 miembros titulares: entidades locales reconocidos como Destino Turístico Inteligente o que hayan iniciado el proceso de conversión con la elaboración del diagnóstico y plan de acción.
- 79 miembros institucionales: administraciones públicas, organismos y entidades no titulares, asociaciones, federaciones y agrupaciones de administraciones y/o entidades públicas que trabajan en ámbitos relacionados con la metodología DTI.
- 91 miembros colaboradores: Empresas y personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, que por su conocimiento y ámbito de trabajo pueden aportar valor al desarrollo de los DTI.

A ellos se han unido tres miembros observadores internacionales: El Ayuntamiento de Medellín (Colombia); Ayuntamientos de Tequila (México) y el Consejo de Desarrollo Integral de Tequila.

En sus orígenes la Red fue concebida **para actuar en destinos turísticos con un enfoque desde abajo, realizando acciones de asesoramiento en la aplicación de la metodología y promoviendo el intercambio de experiencias** y buenas prácticas entre sus miembros. Los objetivos de la Red quedaron definidos en 2019 y, tal y como se recoge en SEGITTUR, 2022:

- *Promover la conversión de los destinos turísticos españoles a destinos inteligentes y su adhesión a la Red.*
- *Fomentar la colaboración público-público y público-privada en el desarrollo de productos, servicios y actuaciones de los DTI.*
- *Contribuir a garantizar el liderazgo de España en materia de inteligencia turística a través de las actuaciones que realice la Red.*
- *Garantizar la calidad y la evolución del proyecto DTI.*

Bajo este paradigma del turismo inteligente, emergen nuevas cuestiones que solventar. Por un lado, se debe abordar la posible **existencia de desigualdades entre destinos turísticos locales** provocadas por la brecha digital que se produce entre aquellos territorios que tienen suficiente capacidad (desde el punto de vista económico, técnico y del propio capital social) para afrontar el reto del ser *smart destination*, de aquellos otros con grandes dificultades para incorporarse a esta dinámica. Ante estas diferencias, desde la planificación se puede intervenir y procurar **contribuir a la mejora del nivel tecnológico del tejido empresarial y social, al avance de la conectividad universal y a reducir la brecha digital entre individuos y territorios.** (González-Relaño y Ruiz-Rodríguez, 2020).

Referencias

Se recomienda la consulta de la web de DTI, de la Sociedad Mercantil Estatal para la Gestión de la Innovación y las Tecnologías Turísticas, para mantener la información actualizada y poder analizar los destinos inteligentes, sus características esenciales, sus acciones e iniciativas destacadas, entre otras cuestiones relevantes: <https://www.destinosinteligentes.es/destinos-inteligentes/>.

Para concluir es necesario recordar que en el proceso de recuperación después de la paralización de la actividad por la situación pandémica mundial, es el momento de **apostar por el desarrollo de los Sistemas de Inteligencia Turística** que permita conocer el comportamiento de los mercados emisores, el tipo de productos y experiencias que demandan, etc. en definitiva, de analizar el mercado de manera inteligente. Se trata de realizar una vigilancia continua con mayor valor social y humano, aplicando nuevas tecnologías digitales para estar preparado y poder anticiparse a situaciones adversas a través de la co-gobernanza horizontal y vertical, implicando a todos los agentes públicos y privados para ofrecer el servicio que turistas y población local necesitan y se merecen.

Idea



Sería interesante detectar o identificar si los DTI han cobrado mayor protagonismo tras la crisis vivida por la pandemia provocada por la COVID-19. ¿Resulta necesario que aquellos destinos que no se habían planteado su conversión, inicien el proceso de transición hacia lo digital e inteligente? ¿Cómo evoluciona la adhesión a la Red DTI?

Referencias



SEGITTUR y RED DTI (2022): Guía de buenas prácticas en sostenibilidad para Destinos Turísticos Inteligentes. https://www.segittur.es/sala-de-prensa/informes/guia_buenas_practicas_sostenibilidad_destinos_inteligentes/.

Se trata de una recopilación de 27 buenas prácticas cuya lectura puede ser de utilidad para futuros gestores de destinos y profesionales del sector como ejemplo de acciones que favorecen la sostenibilidad turística a través de un proceso de mejora continua.

3. INFORMACIÓN EN TURISMO

3.1. Nociones previas

En cualquier negocio no se pueden basar las decisiones en creencias o suposiciones subjetivas, sino que se debe contar con información fidedigna que permita analizar la situación de la empresa, los problemas que le acontecen y las oportunidades o amenazas que le brinda el futuro. La **información** es vital para el desarrollo de las empresas turísticas: captarla, almacenarla, procesarla y analizarla es imprescindible para conocer el mercado en el que se está operando, lo que sin duda va a influir en las decisiones a adoptar para acometer los retos del mercado.

La información es necesaria para llevar a cabo cualquier actividad económica. Por un lado, los clientes necesitan información para conocer los productos, compararlos y tomar una decisión de compra. Las empresas necesitan información para diseñar sus estrategias y definir las actividades de comunicación que, posteriormente dirigirán a sus clientes. En la gestión de los servicios turísticos es esencial contar con información que permita conocer las tendencias del mercado, aprovechar las oportunidades que se presenten y establecer planes de acción.

En este tema, en primer lugar, se planteará brevemente la importancia de la información y el papel de las TIC en el sector turístico. Posteriormente se abordará, desde un punto de vista teórico, la diferencia entre dato, información y conocimiento, conceptos que tienen significados diferentes y que todo profesional debería conocer, a pesar de que normalmente se utilizan indistintamente.

Seguidamente, abordaremos cómo las organizaciones gestionan la información, presentando el concepto de sistema de información, sus objetivos, funciones y componentes esenciales. Se presentarán diferentes tipos de sistemas que ayudan a las empresas a gestionar la información, y se hará una especial referencia al sistema de información de marketing.

Para finalizar, trataremos el proceso de la investigación comercial o de mercados y los diferentes procedimientos que pueden aplicarse para recopilar información que ayude, en un momento dado, a abordar un determinado problema.

3.2. La información en la gestión turística

Las empresas del sector turístico desarrollan su actividad en un entorno económico globalizado y muy cambiante. Su **competitividad** depende de la **capacidad de reacción y adaptación al entorno**, para lo que es imprescindible

la adecuada gestión de la información y el conocimiento que dé lugar a nuevos productos y a procesos más eficientes.²⁴

Desde el punto de vista de la demanda turística, **el cliente necesita disponer de información que le ayude a decidir los aspectos esenciales de su viaje y de su estancia** (*dónde viajar, cómo, cuándo, dónde hospedarse, qué hacer, dónde comer, etc.*), de tal manera que la información es fundamental para la elección del destino a visitar, en la preparación del viaje y posteriormente, para enriquecer su experiencia, ya que le permite disfrutar plenamente del destino (*Figura 12*). Así, la información tiene varias utilidades para el cliente, entre otras:

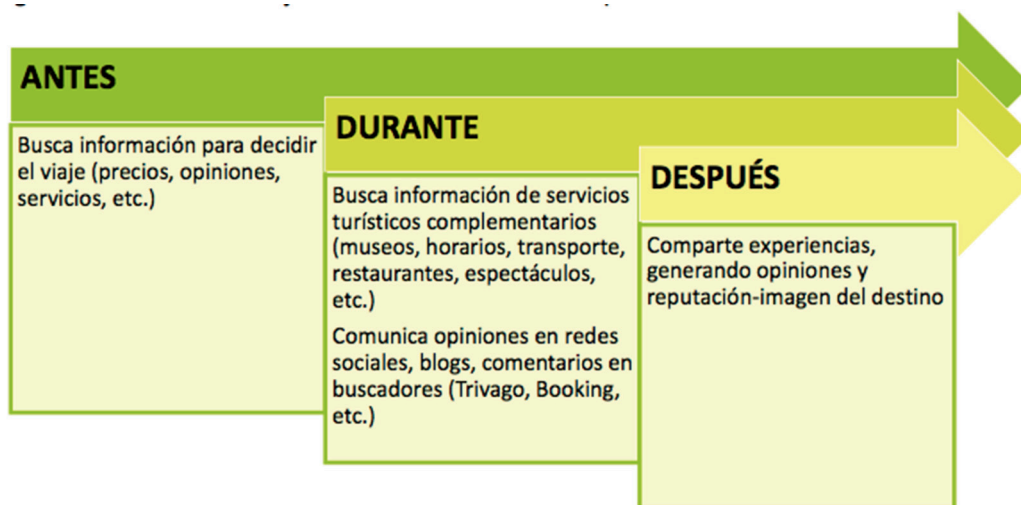


Figura 12. La demanda y creación de información por el cliente turístico. Fuente: Basado en Falcon (2017).

- Los turistas buscan información antes de viajar y realizan las reservas por anticipado. Dado que los servicios turísticos son reservados lejos de donde se prestan, contar con información actualizada es fundamental para que los clientes puedan adoptar la decisión de viajar.
- La intangibilidad del servicio turístico hace que el cliente necesite información precisa, a base de descripciones explícitas en forma de imágenes o de opiniones de otros turistas que le ayude a tangibilizar el servicio.
- Durante el viaje, los turistas suelen estar conectados en todo momento, utilizando el móvil para comunicarse y compartir información sobre sus experiencias.²⁵

²⁴ Pérez y Placer, (2011, pág. 496).

²⁵ Beltrán (2019).

Por su parte, las empresas turísticas deben contar con **información que les permita conocer** a sus clientes, las características del mercado y del producto con el que desarrollan su actividad para poder plantear sus planes de futuro. Requieren responder a las preguntas ¿Qué factores del entorno nos afectan? ¿A qué segmento de clientes nos dirigimos? ¿Cuáles son las motivaciones y deseos de nuestros clientes? ¿Nuestros servicios turísticos se adaptan a los requerimientos del cliente? ¿Qué valoran los clientes de nuestro producto turístico? ¿Qué se puede mejorar? ¿En qué se diferencia nuestro producto del de la competencia?

La información es fundamental para que las empresas aborden el análisis de los problemas, situaciones y acciones que les permitan **adoptar decisiones con menor nivel de riesgo e incertidumbre**, ya que sin información adecuada que sostenga las deliberaciones entre las alternativas de acción, cualquier decisión será precipitada y probablemente, conllevará errores. En la toma de decisiones, contar con información adecuada permite evaluar mejor la situación, comprender las limitaciones de la empresa, identificar soluciones y analizar las consecuencias de cada una de las alternativas.

Desde el punto de vista de la gestión de destinos turísticos, los destinos generan continuamente datos que proceden de dos ámbitos: datos producidos por el propio destino a partir de la aplicación de sensores y tecnologías basadas en el IoT (*Internet of Things*), y los datos generados por el propio turista, a través de su comportamiento en las webs y redes sociales, o bien, a través de sus aplicaciones móviles. La aparición de un tipo de turista vinculado a la cultura digital ha propiciado que ahora sea el cliente quien decide cuándo, cómo y dónde recibe la información,²⁶ siendo al mismo tiempo, receptor y creador de información. En consecuencia, actualmente ya no nos encontramos en un entorno donde la información se transmite unilateralmente, desde las empresas hacia el cliente, sino que también el cliente puede interactuar con la información y crearla. Los turistas ya no son meramente consumidores de servicios, se han convertido en productores de información turística, lo que ha provocado un cambio en el paradigma de la comunicación, fomentando el interés por aprovechar la información tan valiosa de que se dispone.

La digitalización de los productos y servicios en el sector turístico ha multiplicado de forma exponencial la capacidad de generar y procesar datos, de tal manera que es posible seguir la huella de los datos que continuamente se están registrando, y procesarlos y analizarlos para obtener información útil y valiosa para la toma de decisiones. Es posible que como indicó Clive Humby "data is the new oil",²⁷ pero las organizaciones se enfrentan a una situación donde se encuentran sobresaturadas de datos, en gran parte sin filtrar, requiriendo de sistemas de información y modelos de análisis.

26 Fernández y Cuadrado (2014).

27 <https://comsocsrcc.com/data-is-the-new-oil/>.

Sabías que...



Cada segundo se envían en el mundo 10.118 tuits, se visualizan 96.844 videos en YouTube se hacen 104.465 búsquedas a través de Google, y se envían 3.171.497 correos electrónicos (Datos consultados en www.internetlivestats.com el 28 de julio de 2022).

De todo lo comentado anteriormente se comprende que el producto turístico sea un producto **intensivo en información**.²⁸ No obstante, la industria turística ha sido pionera en la utilización de las TIC y se ha beneficiado del auge de las tecnologías, contribuyendo a acercar los servicios del destino turístico al cliente.²⁹ Según Martín,³⁰ dos factores han propiciado que el turismo sea una industria atractiva para el desarrollo de las TIC: por un lado, el turismo es una **actividad interterritorial** que necesita comunicaciones ágiles, fiables y seguras que permitan la comercialización de los servicios ofrecidos desde lugares alejados de las zonas donde se encuentra la demanda, y por otro, se trata de una **industria en la que se combina el ocio y el entretenimiento**, por lo que se necesitan herramientas de comunicación basadas en imágenes que resulten atractivas para el cliente.

3.2.1. Diferencia entre datos, información y conocimiento

La relación entre el concepto de dato, información y conocimiento se puede visualizar en la Figura 13.

28 Lapedra, Garrigós y Palacios (1999); Albacete y Herrera, (2012); Pérez y Echarri (2021).

29 Buhalis y Law (2008).

30 Martín (1999).



Figura 13. Los datos, la información y el conocimiento. Fuente: Elaboración propia a partir de Rowley (2007), de Huete y Brotons (2020), y De Pablos et al. (2001).

¿Qué son los datos?

Cualquier empresa, y también las turísticas, necesitan almacenar **datos** originados de su actividad y disponer de la capacidad para procesarlos. Sin esa capacidad las empresas no podrían realizar actividades cotidianas, como generar las facturas a sus clientes, realizar el pago a sus proveedores, generar las nóminas a sus empleados, o emitir informes que ayuden a la dirección a la toma de decisiones. Actualmente se utilizan **bases de datos** electrónicas para organizar y almacenar los datos.

Definición



Un dato es la “secuencia de hechos en bruto que representan eventos que ocurren en las organizaciones o en el entorno físico antes de ser organizados y ordenados en una forma en que las personas puedan entender y utilizar” (Laudon y Laudon, 2004, pág. 8). “Describen sólo parcialmente lo que sucede y no proporcionan juicio ni interpretación” (Vahondo, 2003, pág. 48).

Ejemplo



Por ejemplo, en una empresa el dato puede ser un registro de ocupación mensual de un hotel, el número de pernoctaciones de un cliente, los ingresos men-

suales de una habitación, el grado de satisfacción de un cliente que ocupó una habitación, etc.

Ejemplo



Base de datos:

La mayoría de los establecimientos hoteleros necesitan almacenar datos que les ayuden a prestar sus servicios. Necesitan almacenar, entre otros:

- Datos identificativos de los clientes: Nombres y apellidos, DNI, domicilio.
- Fechas de inicio y fin de estancia.
- Motivo de la estancia.
- Servicios consumidos o solicitudes realizadas durante la estancia: por ejemplo, consumiciones del minibar, comidas en el restaurante, cafetería, servicios de limpieza de ropa, otros servicios.
- Régimen de la estancia: sólo alojamiento, alojamiento y desayuno, media pensión, pensión completa.
- Precios por tipo de habitación.
- Tipo de habitación solicitada.
- Forma de pago.
- Satisfacción del cliente, quejas realizadas, sugerencias.

Varios de estos datos serán introducidos por el personal de recepción del hotel en el momento de la reserva o del checking, mientras que otros datos, como los servicios consumidos, serán introducidos por el personal del restaurante o bien por los gobernantes de las habitaciones.

Una vez que se han introducido los datos en la base de datos, pueden ser utilizados por diferentes departamentos, como el departamento de recepción para la facturación en el momento del checkout, o bien consultados por la dirección del hotel para conocer el grado de ocupación del hotel y el consumo de servicios atendiendo a la duración de la estancia.

Definición



Un almacén de datos es el conjunto de datos orientados por tema, integrados, variables en el tiempo y no volátiles que se emplean como apoyo a la toma de decisiones, (Inmon, 1994).

La información está dispersa por numerosas bases de datos y deberá ordenarse en un almacén de datos único y accesible (data warehouses). Ayuda a las empresas a favorecer la integración de la información, superando los problemas de contar con información dispersa, fragmentada e inconexa que pueden tener las bases de datos convencionales, lo que permitirá a los miembros de la orga-

nización poder acceder a una única fuente de información organizada según los requerimientos de la administración de la empresa.

Cuando a los datos se le añade valor, procesándolos y extrayendo de ellos significado, se convierten en información. Al tratar los datos y crear tablas o gráficos, aplicar análisis estadísticos o cualquier otro procedimiento que permita conocer mejor una situación, entonces se están transformando los datos en información.

Definición



La información es “un conjunto de datos procesados que conforman un mensaje” (Capece, 2014, pág. 303).

Ejemplo



Por ejemplo, la información sería una lista ordenada de los proveedores de un camping de productos de limpieza por precios, o el historial de ocupación de las habitaciones de un hotel por meses, una gráfica de los pedidos de distintos platos a lo largo de un año en un restaurante.

La información se transforma en **conocimiento** cuando cualquier persona la interioriza a través de los procesos de aprendizaje, es decir cuando es presentada, articulada y/o comunicada a otros en forma de textos, gráficos, palabras y otros símbolos. El conocimiento debe permitir comparar, extraer consecuencias, conectar, conversar y llevar al sujeto a un proceso de creación mental.

Siguiendo a De Pablos *et al.*,³¹ el conocimiento “es un conjunto de información en el contexto de una experiencia (información + experiencia)”, por lo que podría decirse que una persona tiene conocimiento sobre un tema cuando es capaz de interpretar la información y aplicarla en un contexto o situación.

Ejemplo



El conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y *savoir faire* que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información y es útil para la acción (Davenport y Prusak, 1999).

31 De Pablos *et al.* (2001).



Ejemplo

Cuando un experto informático soluciona un problema del software de un sistema de reservas hoteleras está aplicando su conocimiento. Cuando un chef de un hotel se enfrenta a una situación en la que se ha producido un aumento en las reservas para el servicio de cenas, y es capaz de utilizar los alimentos escasos de que dispone para la elaboración de nuevos platos para el menú, está aplicando su conocimiento para dar solución a un problema. El conocimiento sobre un fenómeno es el que finalmente permite tomar decisiones.

3.2.2. El valor de la información.

Para que la información tenga valor y sea útil para una organización, debe contar con unas propiedades:³²

- **Relevante:** la información debe ajustarse a las necesidades del usuario.
- **Adecuada:** debe tratar sobre el tema requerido.
- **Precisa:** la información no debe contener errores, ni generar dudas ni contradicciones.
- **Exhaustiva:** se debe contar con la mayor parte de la información sobre el tema.
- **Fiable:** que la información sea cierta,
- **Oportuna:** para ser utilizada en el momento en que se necesite.
- **Actual.**
- **Formato:** que la presentación de la información (textual, gráfica o combinada), responda a las expectativas del usuario.
- **Comprensiva:** que sea entendible por el usuario.
- **Económica:** En una empresa, el coste de obtener la información se considera como un elemento del coste de tomar cualquier decisión. Así por ejemplo, cuando se necesita iniciar una investigación de mercados para obtener información que contribuya a reducir el excesivo riesgo de tomar una decisión, puede ocurrir que la investigación de mercados suponga un alto coste, que no se vea compensado por los posibles beneficios que proporciona la información, con lo que la iniciativa de investigar no sería conveniente.

No obstante, **dependiendo de quién sea el destinatario-usuario de la información**, será necesario que la información tenga unas determinadas carac-

32 De Pablos *et al.* (2019); Oz y Sousa (2015).

terísticas de calidad y cantidad (*Tabla 3*). Así, por ejemplo, Lin, Cole, y Dalkir³³ indican que la **información útil** para los tomadores de decisiones, será aquella que permita **reducir la incertidumbre**, es decir, pasar de tomar decisiones en un estado de ignorancia a un estado de menor riesgo.

Características de la información	Alta dirección	Dirección de control	Dirección de operaciones
	Nivel estratégico	Nivel táctico	Nivel operativo
Importancia información externa	Alta	Alta	Baja
Importancia información interna	Alta	Alta	Alta
Horizonte temporal	Largo plazo	Medio plazo	Corto plazo
Nivel de agregación	Alto conocimiento	Medio información	Bajo datos
Alcance	Amplio Información informal	Medio	Bajo Información formal
Precisión	Media	Alta	Muy alta

Tabla 7. Características de la información por los niveles de dirección en la empresa. Fuente: Seminario de Fletcher, P. (1991), Syracuse University. Publicado en (Cornellá, 1994).

Según Bono,³⁴ hubo una época en la que los directivos de las empresas contaban con muy poca información. Debido a ello, cualquier incremento en la cantidad de información influía inmediatamente de manera positiva en la calidad de las decisiones. Sin embargo, actualmente las TIC permiten tener acceso a un gran volumen de información, por lo que si para tomar una decisión se requiere únicamente más información, bastarían los ordenadores para adoptarla sin necesidad de intervención humana. De Bono plantea la relación entre información y decisión-valor (*Figura 17*), estableciendo que inicialmente al aumentar la cantidad de información, lleva a la organización a tomar mejores decisiones, pero el exceso de información llega a producir resultados inferiores, ya que llega un momento en que es difícil diferenciar la información importante de la que no lo es, provocando confusión y sobrecarga de información.

33 Lin, Cole, y Dalkir (2014).

34 De Bono (1993).



Figura 17. Relación entre cantidad de información y decisión-valor. Fuente: (De Bono, 1993).

3.2.3. La gestión de la información y la gestión del conocimiento

La incorporación de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad pone de manifiesto la necesidad de contar con soluciones a la gestión de la información. En la actualidad, las empresas disponen de más información de la que pueden procesar, siendo esta abundancia de información o *infoxicación*,³⁵ uno de los principales problemas para su gestión. Es necesario que cualquier organización sea capaz de diferenciar, entre toda la información, sólo la información relevante y pertinente.³⁶

Definición



La gestión de la información es “el conjunto de actividades realizadas con el fin de controlar, almacenar y, posteriormente, recuperar adecuadamente la información producida, recibida o retenida por cualquier organización en el desarrollo de su actividades” (Bustelo y Amarilla, 2001, pág. 228).

La **gestión de la información** abarca el proceso que transcurre desde el momento en que dentro de una organización se determina que se necesita una información, hasta que la información se pone en disposición de quienes la van a utilizar. Dicho proceso consta básicamente de tres etapas (Figura 18):

³⁵ Término acuñado por Cornellá (2009).

³⁶ Guachi Risso (2012).

1. Se localizan los datos buscándolos en fuentes ya existentes o bien, se crean los datos descubriéndolos mediante procesos de investigación.
2. Se organizan los datos y se analizan, transformándolos en información con el formato adecuado para su almacenamiento o utilización.
3. Se distribuye la información a aquella/s persona/s que deben utilizarla.

No sólo se debe gestionar la información interna de la empresa turística, también las organizaciones deben preocuparse por la gestión de la información externa, es decir, la que pueden tener los agentes que actúan fuera de la organización (clientes, competidores, proveedores, organismos públicos, etc...). Este conocimiento proveerá información sobre lo que está ocurriendo en el sector.³⁷

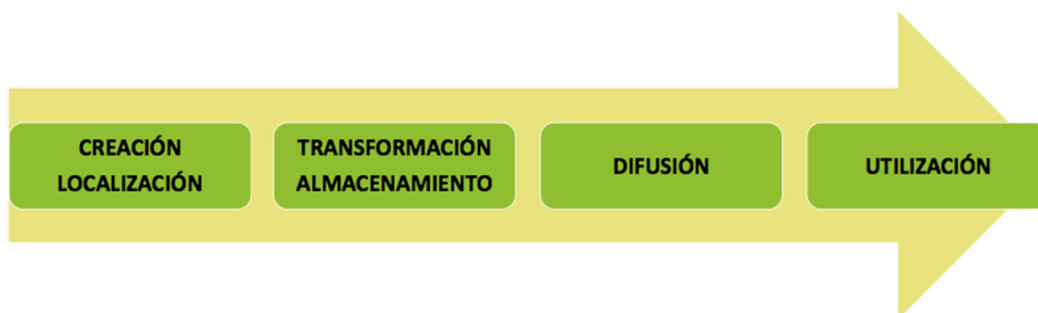


Figura 15. Etapas en la gestión de la información. Fuente: De Pablos et al. (2019, pág. 43).

La gestión de la información se centra, por tanto, en los procesos de identificación de las necesidades de información, la captación o adquisición de la información, la organización, el almacenamiento, y finalmente, su distribución o difusión en la organización,³⁸ mientras que la **gestión del conocimiento** en las organizaciones se enfoca en la gestión de los activos intangibles que aportan valor a la organización, al momento de obtener capacidades y competencias esenciales distintivas que le permita descubrir nuevas oportunidades de negocio y aumente la eficacia de la gestión.

Definición



La gestión del conocimiento es el proceso que continuamente asegura el desarrollo y la aplicación de todo tipo de conocimientos pertinentes de una empresa con objeto de mejorar su capacidad de resolución de problemas y así contribuir a la sostenibilidad de sus ventajas competitivas (Andreu y Sieber, 1999).

³⁷ Bustelo y Amarilla (2001).

³⁸ Guachi (2012).

Los **objetivos de la gestión del conocimiento** son:³⁹

- Facilitar el relevo entre el personal de la empresa.
- Minimizar la pérdida de la memoria corporativa debido a los cambios de personal.
- Identificar recursos y áreas críticas de conocimiento, para que la empresa sepa lo que sabe, lo haga bien y sepa el por qué.
- Contar con un conjunto de herramientas y métodos que puedan utilizarse con las personas y los grupos de trabajo para detener la pérdida de capital intelectual.

Para que en una organización se pueda gestionar eficazmente el conocimiento se requieren tres condiciones:⁴⁰

1. Debe contar con **procesos** que ayuden a compartir conocimiento.
2. Debe utilizar **tecnologías, redes de comunicaciones y aplicaciones** que faciliten el análisis y su distribución.
3. Debe poseer una **cultura corporativa** tal que propicie, fomente y ayude a compartir el conocimiento y su difusión entre los miembros de la organización.

En definitiva, la gestión del conocimiento en las organizaciones favorece una estructura empresarial eficiente e innovadora, enfocada a elevar y fortalecer la productividad, innovación, incremento de las competencias de los trabajadores y el aprovechamiento del conocimiento mediante su aplicación en todos los procesos organizacionales.⁴¹ La adecuada gestión del conocimiento proporciona varias ventajas a las empresas (*Figura 16*):

39 Rodríguez (2015); Ponjuan (2004).

40 De Pablos *et al.* (2019).

41 Rodríguez (2015).



*Figura 16. Ventajas de la adecuada gestión del conocimiento.
Fuente: Basado en De Pablos et al. (2019, pág. 45).*

3.2.4. Tipos de información

Puede diferenciarse básicamente dos tipos de información, atendiendo al tipo de datos de la que se ha extraído:⁴²

- **Información no estructurada:** Formada por datos que no disponen de un formato preestablecido. Se trata de información contenida en el correo electrónico, extraída de reuniones o congresos, prensa, revistas, publicaciones en redes sociales, soportadas en documentos impresos o digitales (texto, video, audio). Puede haber sido generada por las personas o por las máquinas (como es el caso de las ubicaciones de móviles o la información de *clicks* en vínculos-web). El análisis de datos no estructurados precisa de aplicaciones que faciliten su categorización, procesamiento y almacenamiento.
- **Información estructurada:** Formada por datos que disponen de un formato preestablecido y aceptado por el receptor y emisor.

3.2.5. Las fuentes de información

Una fuente de información es cualquier instrumento o recurso a partir el cuál puede satisfacerse una necesidad informativa.

⁴² Sánchez et al. (2011, págs. 167-168).

Definición



“Todo aquel recurso disponible para buscar, localizar e identificar información, independientemente del soporte en que se encuentre” (Moscoso, 1998).

Existe una gran variedad de fuentes de información, cuyo conocimiento es fundamental para determinar la idoneidad de su consulta o la posibilidad de que proporcionen la información que se necesita.

Clasificación de las fuentes de información

Las fuentes de información se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios:⁴³

- Según la **procedencia** de la información. Distinguimos las fuentes de información **interna y externa**, dependiendo de si la información procede del interior de la organización o fuera de esta. La información interna se genera por la propia actividad normal de la empresa a través de sus departamentos.
- Según la **preexistencia** de la información antes de iniciar la investigación. Diferenciamos entre fuentes **secundarias**, en caso de que contengan información que ya existía previamente al inicio del proceso de investigación, y de fuentes de información **primaria**, en caso no existir previamente. Para obtener información primaria será necesario llevar a cabo una investigación ad-hoc para obtenerla.
- Según **si la información se ha recopilado para ser publicada o no**, distinguimos fuentes **públicas** o **privadas**. El coste de utilización de las fuentes públicas para el usuario es muy reducido o nulo. El propietario de las fuentes de información privadas puede limitar el acceso a los datos o comercializarlas. Los posibles interesados deberían evaluar la validez beneficio-coste de la información antes de suscribirse a fuentes privadas.
- Según **la posibilidad de tratamiento cuantitativo**. Las fuentes de información que proporcionan datos que pueden tratarse con técnicas estadísticas o matemáticas reciben el nombre de fuentes de información **cuantitativa**. En caso contrario, se denominan fuentes de información **cualitativas**.

⁴³ Grande y Abascal (2003).

- Según su **grado de dinamismo**, distinguimos las fuentes **estáticas** y **dinámicas**, en función de si la información se proporciona una sola vez en el tiempo, o la suministran de forma periódica y continuada.
- Según el **grado de contacto con las personas que proporcionan la información**, se distinguen fuentes **personales** e **impersonales**. Cuando la información es proporcionada sin necesidad de contacto directo con la persona investigada (encuesta por internet, observación, por ejemplo).
- Según el **grado de colaboración mostrado por las personas que proporcionan la información**, se distingue entre fuentes **directas** e **indirectas**. En caso de que las personas que participan en la investigación sean conscientes de la información que están proporcionando, y conozcan o intuyan su utilidad y su uso se trataría de fuentes de información directa. En caso contrario, se trataría de fuentes de información indirectas.



Figura 17. Fuentes de información según la procedencia y preexistencia. Fuente: Maraver y López (2020, pág. 66)

3.3. Los sistemas de información

En el apartado 3.2 se ha expuesto que las empresas turísticas necesitan estar informadas, ya que la gestión de la información y del conocimiento en las organizaciones es importante para favorecer una estructura eficiente e innovadora. Sin embargo, de acuerdo con De Pablos *et al.*,⁴⁴ "uno de los principales problemas a los que se enfrentan las organizaciones actuales y sus dirigentes es el de la **sobreinformación**". Es tal la cantidad de información que generan las organizaciones

44 De Pablos *et al.* (2019, pág. 31).

que a menudo se encuentra diseminada e inconexa entre el personal de diferentes departamentos o unidades, lo que impide su aprovechamiento,⁴⁵ y cada vez más los directivos disponen de más información, pero en cambio, menos tiempo para procesarla.⁴⁶ La dificultad de **gestionar el conocimiento** explica la necesidad de contar con sistemas que aprovechen la información, solventando el problema de cómo detectar, generar, procesar, organizar, filtrar, clasificar, almacenar, aprovechar, socializar, usar, compartir y diseminar el conocimiento.⁴⁷

Estas herramientas permiten compartir información entre personas de diferentes departamentos de la organización o de diferentes organizaciones, fomentando el trabajo conjunto.

Definición



En el ámbito de gestión de un destino, un sistema de información turística se define como un proceso permanente y sistematizado de recopilación, tratamiento, ordenación y distribución de la información precisa para los objetivos de planificación, de acción y de evaluación turística para los distintos agentes turísticos públicos y empresariales de un destino (Bigné, Font y Andreu, 2000, pág. 251). Un sistema de información de un destino turístico debe aportar información sobre el perfil del turista, la competencia, los recursos turísticos,..etc., en definitiva sobre todos los aspectos del entorno que puedan afectar al destino turístico.

3.3.1. Componentes de un sistema de información

Un sistema de información está formado por los componentes que participan en el proceso de datos y la producción de información.⁴⁸ Sus componentes son:⁴⁹

- La **información**.
- Las **personas**. Varios tipos de agentes interactúan en el sistema, recopilando y creando continuamente información entre ellos:
 - **Turistas**. Además de demandar información sobre los servicios turísticos, también proporcionan información sobre sus gustos e intereses a los organismos públicos y privados del ámbito turístico.
 - **Organismos públicos**. Las oficinas de información turística proporcionan información a los turistas y a las empresas sobre el destino. Al

45 Sánchez *et al.* (2011).

46 De Pablos *et al.* (2019).

47 Capece (2014).

48 Oz y Sousa (2015).

49 De Pablos *et al.* (2019).

mismo tiempo, se encargan de recopilar información de los turistas y de la oferta que proporcionan los organismos privados.

- **Organismos privados.** El conjunto de empresas que ofertan servicios turísticos en el destino proporcionan información actualizada de sus ofertas tanto a los clientes como a los organismos públicos.

Estos agentes utilizan un soporte o canal mediante el que se distribuye la información turística. El canal puede ser directo, a través de la atención directa, o indirecto, a través de revistas, folletos, revistas, prensa, y sobre todo a través de internet.

- Los **equipos de tratamiento de la información** y de interacción con los usuarios, entre los que se encuentra el hardware, software y redes de comunicaciones.
- Las **normas y/o técnicas de trabajo**, que integran los diferentes métodos implementados por las personas para el aprovechamiento de la información.

3.3.2. Objetivos de un sistema de información

Un adecuado sistema de Información permite transformar los datos en conocimiento, lo que contribuye a mejorar la gestión del destino turístico, de las empresas turísticas y la experiencia del usuario. Su **finalidad** es generar un flujo constante y ordenado de información proveniente de distintas fuentes y difundirla entre los decisores.⁵⁰ Un sistema de información debe ser capaz de recibir datos y registrarlos, almacenarlos, analizarlos para generar información, y difundirla o distribuirla.⁵¹

Un sistema de información debe cumplir dos **objetivos** básicos: **automatizar los procesos operativos y proporcionar información útil para la toma de decisiones.**

Para cumplir con estos objetivos, todo sistema debe contar con las siguientes **características**:⁵²

- Ser **fiable**. La información proporcionada no debe contener errores.
- **Selectivo**. Debe proporcionar sólo la información necesaria para el objetivo que se requiere.
- **Oportuno**. La información debe estar disponible en el momento que se necesita.
- **Relevante**. Debe proporcionar información útil a las necesidades del usuario

50 Bigné, Font y Andreu (2000).

51 De Pablos *et al.* (2019).

52 De Pablos *et al.* (2019).

- **Flexible:** El sistema de información debe ser capaz de modificarse para ajustarse a futuros requerimientos de la organización.

3.3.3. Tipos de sistemas de información

Se han ideado diferentes sistemas orientados a la gestión del conocimiento en las organizaciones. Identificar la tipología de sistemas de información empresariales es una labor compleja, ya que son muchos los criterios que pueden utilizarse,⁵³ entre los que se pueden citar los tipos de datos que recogen, tipos de información que procesan, área funcional que la utiliza (marketing, contabilidad, ventas, finanzas, recursos humanos, etc.), tecnologías que utilizan, forma de procesamiento, nivel administrativo que la utilizará, etc.

Siguiendo a De Pablos *et al.*,⁵⁴ el enfoque clásico para clasificar a los sistemas de información se presenta en la (Figura 18).

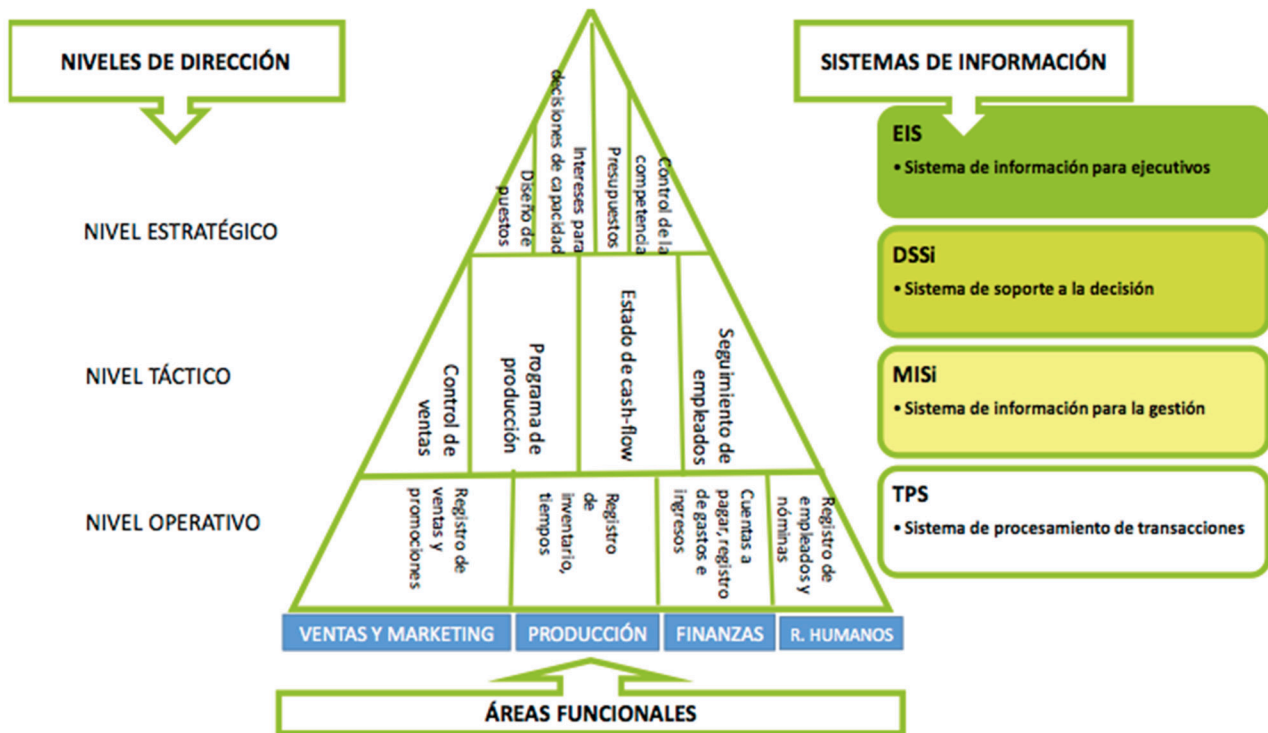


Figura 18. Criterios de clasificación de los sistemas de información.
Fuente: De Pablos *et al.* (2019, pág. 149).

Lo más habitual es que los sistemas que utilice una organización no se utilicen de manera aislada o independiente, sino que se utilicen combinando sus

53 Oz y Sousa (2015); De Pablos *et al.* (2019).

54 De Pablos *et al.* (2019).

capacidades. Siguiendo a Oz y Sousa,⁵⁵ centraremos el estudio en algunos de los sistemas de información atendiendo a la función que realizan:

- **Sistemas de procesamiento de transacciones (SPT):** Son los que aportan la mayor parte de los datos a las organizaciones, que posteriormente serán procesados por otros sistemas de información. Su función es registrar reservas o transacciones entre la empresa y otros agentes, o bien para registrar transacciones que tienen lugar dentro de la misma organización, como es el caso de los sistemas que registran los movimientos de productos de una fase de producción a otra.

Ejemplo



Un SPT en un hotel servirá para registrar, en todo momento, qué habitaciones están libres, cuáles deben limpiarse para recibir un nuevo huésped o cuáles están en mantenimiento. Cada vez que una habitación cambie de estado, el sistema debe registrarlo para que tanto el personal de recepción como de limpieza o mantenimiento disponga de la información actualizada.

- **Sistemas de administración de la cadena de suministro (SCM por sus siglas en inglés),** o también denominados sistemas de planificación de los recursos de la empresa (*Enterprise Resource Planning* ERP). Apoyan la planificación de recursos. Son sistemas de integración de la información que se ha originado en diferentes áreas de una organización (finanzas, operaciones de compra, operaciones de venta, recursos humanos, logística, marketing, etc.). Los sistemas ERP son aplicaciones empresariales que permiten que los sistemas que apoyan cada proceso empresarial estén conectados entre sí, de tal modo que varias unidades de una organización pueden acceder a la base de datos y compartir información, que puede ser utilizada para sus propias tareas o realizar cualquier procesamiento adicional.

Ejemplo



Imagina una cadena hotelera que dispone de varios establecimientos, donde las compras a los proveedores se realizan de manera centralizada, pero cada hotel debe registrar sus necesidades, ya se trate de alimentos, productos de limpieza, mantelería, ropa de cama, etc. Estas solicitudes deberán registrarse diariamente

55 Oz y Sousa (2015).

por el personal de cocina, limpieza, mantenimiento, etc., y posteriormente, deberán ser validadas por la administración. Cualquiera que acceda al SCM puede conocer el estado de cada uno de los pedidos realizados a un proveedor particular, cuántas unidades se han recibido, cuántas unidades están destinadas a cada hotel, y en qué gastos se han incurrido por cada hotel. Los administradores de recursos humanos pueden conocer qué personal ha participado en cada proceso de pedido, mientras que el departamento de contabilidad puede conocer cuál es el coste de cada uno de los pedidos, y cómo se divide en coste de personal, producto comprado y otros gastos generales (Oz y Sousa, 2015).

- **Sistemas de administración de las relaciones con los clientes** (*Customer Relationship Management CRM*). Son herramientas enfocadas a mejorar la relación con los clientes mediante la automatización de las interacciones y los flujos de comunicación con ellos.
- Los **sistemas de gestión de relaciones con los proveedores** (*Supplier Relationship Management SRM*), son herramientas enfocadas a automatizar las interacciones y los flujos con los proveedores, con el objetivo de mejorar la relación con los proveedores.
- **Sistemas de inteligencia empresarial** (*BI por sus siglas en inglés*). Su finalidad es extraer de los datos relaciones y tendencias que ayude a la dirección a decidir cuándo y cómo cambiar alguna estrategia. Utilizan grandes almacenes de datos (*data warehouses*) a lo que aplican modelos de análisis. Se puede obtener información proveniente de diferentes fuentes, tanto internas (*personal de recepción y de servicio, gerentes*), como externas (*proveedores, agencias de publicidad*), contenida en informes, estadísticas, páginas web, prensa o revistas sobre la evolución general del mercado, sobre la competencia y/o sobre innovaciones y nuevas tendencias.

Sistemas para soporte de decisiones y sistemas expertos (*DSS por sus siglas en inglés*). Ayudan a elegir el curso de acción óptimo entre varios alternativos. Aportan información para determinar qué alternativa de acción es la mejor y a responder a las preguntas ¿cuántos clientes han reservado mi hotel a partir de la visualización de publicidad en redes sociales?

Cuadro de mando integral (*CMI*). Es una herramienta de **gestión empresarial** muy útil para medir la evolución de la actividad de una compañía, sus objetivos estratégicos y sus resultados

Los **sistemas de información de marketing** **SIM**. Los sistemas de información de marketing (*SIM*) es uno de los apoyos que tienen las organizaciones para tratar de mantenerse informadas y servir a las decisiones de marketing. Los directivos de las empresas y los gestores de destinos turísticos son los destinatarios de la información, que la utilizan en sus decisiones.

La Figura 19 muestra el esquema de un SIM y sus componentes. Su funcionamiento se esquematiza de la siguiente manera:

- Los usuarios del SIM definen las necesidades de información para la toma de decisiones de marketing.
- Los componentes del SIM desarrollan la información necesaria.
- Se distribuye la información en el formato adecuado para la toma de decisiones.



Figura 19. El sistema de información de marketing. Fuente: Kotler et al. (2011, pág. 147).

Definición



Un Sistema de Información de Marketing (SIM) “se compone de individuos, equipos y procedimientos que recogen, analizan y evalúan y distribuyen información necesaria y exacta, en el momento preciso, para aquellos que toman las decisiones de marketing” (Kotler et al. (2011, pág. 147).

3.4. La investigación comercial

En ocasiones, las organizaciones turísticas no disponen de información específica para comprender mejor su mercado y el entorno, o bien para identificar adecuadamente los problemas y oportunidades y desarrollar o evaluar planes de acción, lo que les lleva a iniciar una investigación de mercados.



Definición

La investigación de mercados contribuye a proporcionar a las organizaciones la información que precisan. La American Marketing Association (AMA) la define como: «la recopilación sistemática, el registro y el análisis de los datos acerca de los problemas relacionados con el mercado de bienes y servicios».

Entre las cuestiones que suelen analizarse en una investigación de mercados o comercial pueden encontrarse las descritas en la *Figura 20*.

La decisión de emprender una investigación de mercados deberá apoyarse en la comparación previa entre los costes y los beneficios que se obtengan de ella (*valor de la información*), con lo que debería realizarse cuando el valor de la información obtenida supere los costes de obtenerla. El valor de la información dependerá de la importancia de la decisión a la que se enfrenta la organización y/o de la magnitud de la incertidumbre o el riesgo que implica la decisión a adoptar.

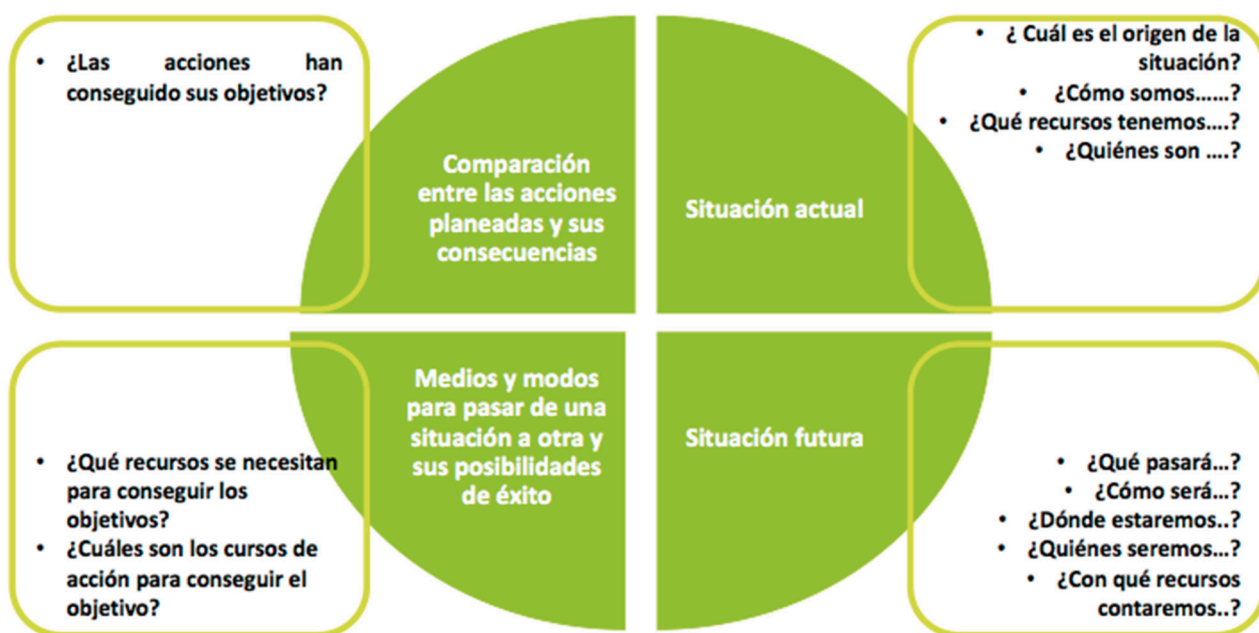


Figura 20. Resumen de las cuestiones a analizar en una investigación comercial. Fuente: Adaptado de Maraver y López (2020, pág. 87).

En resumen



La decisión de realizar una investigación de mercados debe tomarse cuando la información que proporcione cumpla los siguientes requisitos:

- Contribuya a la reducción de incertidumbre.
- Justifique su coste.

3.4.1. Etapas de la investigación comercial

El desarrollo de la investigación de mercados se realiza siguiendo los siguientes pasos (Figura 21):

1. La **delimitación de la investigación requiere** la definición clara del **problema a investigar** (*qué queremos saber*) y el planteamiento de los **objetivos de la investigación** (*para qué necesitamos la información*). La delimitación de los objetivos de la investigación permitirá definir cuál será el enfoque de nuestra investigación (*investigación exploratoria, investigación descriptiva, investigación causal*).

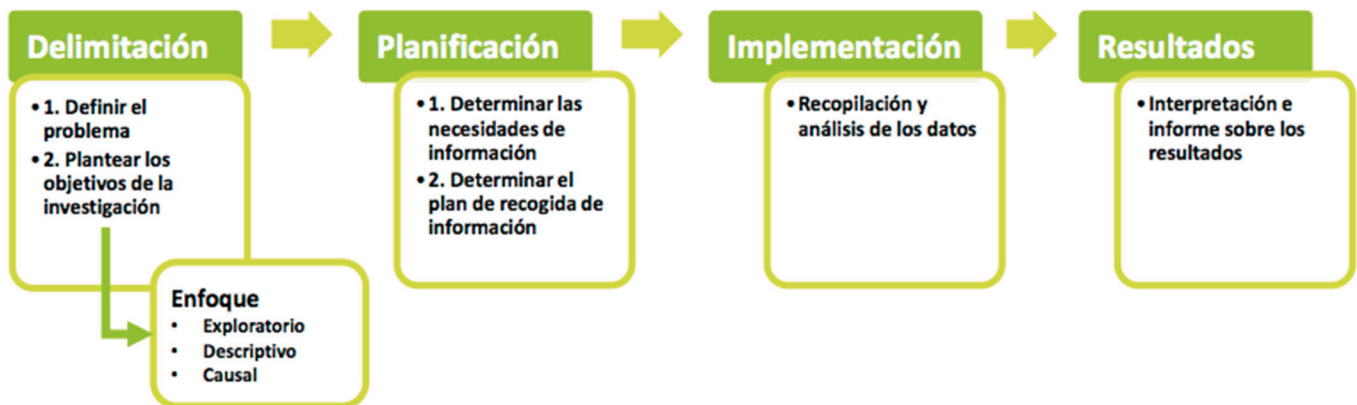


Figura 21. Etapas del proceso de investigación de mercados.
Fuente: Adaptado de Kotler et al. (2011, pág. 160).

2. Posteriormente, una vez planteado el problema de investigación y precisados los objetivos de investigación, se procede a la **planificación de la investigación**, para lo que se requiere establecer tres cuestiones:
 - Cuáles serán las **necesidades específicas de información**. Para la realización de cualquier investigación, las organizaciones deben contar con información actual, disponible, precisa, suficiente y relevante (Tabla 4).
 - Cómo o dónde se va a obtener la información. Se trata de determinar **qué fuentes de información se van a consultar** (véase apartado 3.2.5.),
 - Los **métodos** que se utilizarán para la recolectar la información, (véase apartado 3.4.3.).
3. Seguidamente, **se implementa el plan de investigación**, lo que conlleva la recogida de los datos y su análisis.

4. Finalmente, se **presentan el informe** que contiene la interpretación de los resultados y las principales conclusiones. Las conclusiones de una investigación pueden generar nuevas ideas o poner de manifiesto la existencia de nuevas incógnitas o de dar respuestas o nuevos problemas.

Característica	Significado	Cómo conseguirla/Actuaciones
Actual	Información próxima en el tiempo, reciente	Prestar atención a la fecha de obtención de los datos o a su actualización
Disponible	Acceso inmediato	Planificar las necesidades de información Comprobar la existencia de proveedores Verificar la posibilidad de obtenerla en el mercado
Precisa	Datos sin errores, fiables	Seleccionar fuentes secundarias fiables Preparar cuestionarios bien diseñados Realizar un análisis de datos minucioso Realizar un trabajo de campo de calidad Utilizar escalas de medición válidas
Suficiente y relevante	Abundancia de datos y de matices	Seleccionar la fuente que proporcione estas características Examinar las fuentes de datos alternativas existentes

Tabla 8. Características que debe reunir la información que se precisa. Fuente: Grande y Abascal (2003, pág. 43).

3.4.2. El proceso de consulta de las diferentes fuentes informativas en una investigación.

Cuando se necesite disponer de información que responda a nuestras necesidades de investigación comercial se debe identificar las fuentes que contienen la información que se necesita. Dependiendo de la existencia y disponibilidad de las fuentes de información, el proceso a seguir en una investigación de mercados para la consulta de las diferentes fuentes debería ser el descrito en la *Figura 22*:

1. En primer lugar debe accederse a **datos secundarios internos**, ya que son los más accesibles y no suponen ningún coste para la organización.
2. En caso de que no existan datos en fuentes secundarias internas, o sean insuficientes, se accedería a fuentes de **información secundaria externa**.
3. Si la información secundaria externa tampoco respondiera a nuestras necesidades de información, entonces **se iniciaría el proceso de recopilación de datos primarios**.



Figura 22. El proceso de consulta de las fuentes de datos en una investigación. Fuente: Luque, (1997, pág. 82).

3.4.3. Los métodos de obtención de información primaria

Los datos primarios pueden recogerse atendiendo a diferentes criterios:

- **Según el procedimiento seguido para la recopilación de datos**, se distinguen métodos basados en interrogar y métodos basados en la observación⁵⁶ (Figura 23):
 - a) **Métodos basados en interrogar.** Consisten en preguntar al individuo entrevistado mediante un cuestionario más o menos estructurado. Estos a su vez pueden clasificarse en:
 - **Métodos directos e indirectos**, dependiendo de si a las personas que participan en el estudio se les comunica, o bien se les oculta, el objetivo real de la investigación.
 - **Métodos estructurados y no estructurados**, según el grado de estructuración o formalización del interrogatorio. En los métodos no estructurados el entrevistador puede formular las preguntas en contenido, orden, profundidad y formulación atendiendo al desarrollo de la conversación, para adaptarlas a las características particulares de los sujetos entrevistados. En los métodos estructura-

⁵⁶ Parasuraman (1991); Kinnear y Taylor (1989).

dos, a los entrevistados se les realizan las mismas preguntas, en el mismo orden, con lo que se minimizan los sesgos de respuesta y del entrevistador. En cambio, con los métodos estructurados, es difícil recabar información sobre características más profundas del comportamiento del consumidor.

- Dependiendo de la forma de administrar el interrogatorio, se distingue entre **personal, por correo, por internet o por teléfono**.

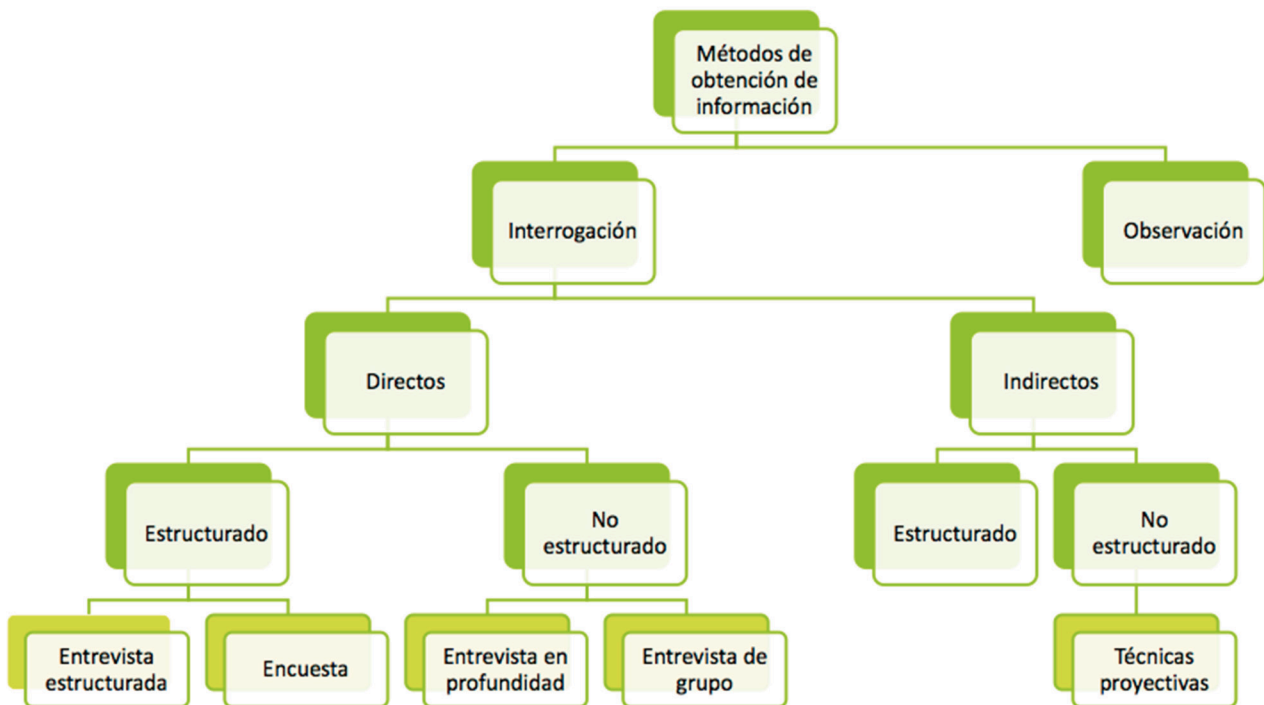


Figura 23. Métodos de obtención de información primaria.
Fuente: Maraver y López (2020, pág. 109).

- b) **Métodos basados en la observación.** Estos métodos tratan de registrar mediante medios humanos o mecánicos los hechos que se producen de manera natural o artificial.
- **Según el tipo de datos** cualitativos o cuantitativos que pueden recopilarse, se distinguen **métodos cualitativos y métodos cuantitativos** (Figura 24):
 - **Métodos cualitativos:** A través de los métodos por los que se obtienen información cualitativa (**métodos cualitativos**), se recopilan datos textuales, narraciones o imágenes para tratar de comprender un fenómeno.

Los métodos cualitativos, suelen utilizarse **en las primeras etapas del proceso de investigación**, cuando es necesario fijar las bases y comprender mejor el problema a investigar (*investigación explora-*

toria). Una vez delimitado claramente el problema, puede implementarse métodos que recopile información de tipo cuantitativa (*métodos cuantitativos*).

Dentro de los **métodos cualitativos, podemos distinguir dos tipos: las técnicas o métodos directos y los indirectos**. Entre las técnicas directas podemos destacar, la entrevista, que puede estar más o menos estructurada, la entrevista en profundidad y las reuniones o sesiones de grupo, también llamadas dinámicas de grupo. El entrevistador suele contar con un guion de la entrevista, donde se incluye los temas a tratar, que contribuye a orientar la conversación.

El análisis de datos cualitativos se enfoca a la extracción de significados y conclusiones mediante la realización de análisis de contenido de diferentes tipos: análisis sintácticos (*tiempo y modo verbal*), del léxico (*frecuencia de aparición de palabras*) y temático (*frecuencia en los temas*).⁵⁷

Ejemplo



Investigación cualitativa: Imagina que en una ciudad han descendido el número de turistas y se considera conveniente diseñar una campaña publicitaria. Para evaluar la eficacia de esta campaña, se pueden recoger opiniones sobre el contenido del anuncio, en qué medida se capta y comprende el mensaje, qué es lo que se recuerda del anuncio, las impresiones que genera, etc.

- **Métodos cuantitativos:** Son aquellos que permiten obtener información cuantificable, es decir, información que puede ser tratada estadísticamente.

⁵⁷ Luque (1997, pág. 118).

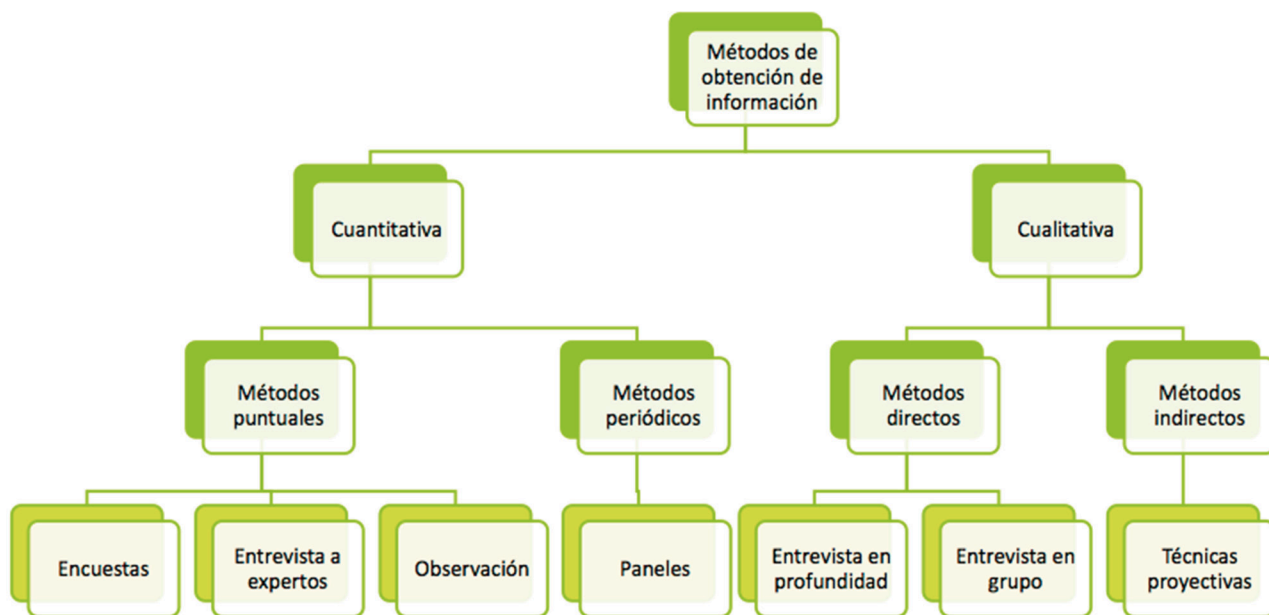


Figura 24. Métodos de recogida de información. Fuente: Mediano (2004, pág. 103). Citado por Maraver y López (2020, pág. 69).

Ejemplo



Imagina que después de realizar una investigación de tipo cualitativo, se sabe que a los clientes les ha gustado nuestra campaña publicitaria. Pero se desea saber el perfil del cliente que ha mostrado una mayor aceptación; como media se desea concretar la edad de las personas a las que más les ha gustado, el nivel de ingresos o el porcentaje de hombres y mujeres que representan dicho perfil.

A continuación, se exponen en qué consisten algunos de los métodos de obtención de información primaria, cuáles son sus características y su finalidad.

a) La entrevista en profundidad.

Se trata de una entrevista no estructurada con la que se pretende que el entrevistado se exprese libremente, transmitiendo al entrevistador sus opiniones o impresiones.

La entrevista en profundidad puede caracterizarse por el momento en el que se suele aplicar, el público al que se aplica, el tamaño de la muestra y el coste.⁵⁸

⁵⁸ Maraver y López (2020).

- Momento. Se suele aplicar en las primeras tareas de la investigación para tratar de definir el problema de investigación, desarrollar las hipótesis de investigación, o la formulación de las alternativas de decisión. También se aplica en las últimas etapas de la investigación, cuando se debe de interpretar los resultados.
- Público entrevistado. Muy adecuada para entrevistar a especialistas y expertos.
- Muestra muy reducida.
- Coste. Se trata de un procedimiento caro, ya que se requiere tiempo para conseguir un número suficiente de entrevistas.

b) La entrevista de grupo o focus group

La entrevista de grupo o **dinámica de grupo** consiste en que un moderador dirige el debate sobre un tema en un grupo reducido de individuos. El moderador debe conducir el dialogo hacia el objetivo de investigación, tratando de que todos los integrantes del grupo se expresen libremente. La interacción de las opiniones del grupo puede hacer que la entrevista de grupo sea un método ideal cuando se precisa generar nuevas ideas y potenciar la creatividad. Para que la entrevista de grupo se desarrolle adecuadamente, se debe prestar atención a las características de los integrantes del grupo, la experiencia del moderador y a la adecuada definición de los objetivos de investigación en el desarrollo de la entrevista.

La dinámica de grupo se caracteriza por:

- Momento en el que se suele aplicar: Primeras tareas y finales.
- Muestra: reducida lo que dificulta la generalización de los resultados a toda la población.

Ejemplo



Se organiza una reunión con clientes de un hotel, y se requiere saber si los argumentos publicitarios de las ventajas un hotel, son creíbles, les convencen, y determinar las causas-razonamientos de sus opiniones.

Se necesita conocer las razones del descenso de las visitas a un balneario y determinar posibles alternativas para conseguir que las visitas se estabilicen o incrementen. Se organiza una dinámica de grupo entre clientes que eran habituales, tratando de identificar posibles aspectos de mejora.

Idea



En el caso del hotel que desea conocer si sus argumentos publicitarios son creíbles, ¿sería conveniente integrar a clientes y no clientes del hotel en el debate de grupo?

c) La entrevista estructurada

La **entrevista estructurada**: Se trata de una conversación en la que el entrevistado responde a las preguntas formuladas por el entrevistador. Con esta técnica se utiliza un **cuestionario** que contiene las preguntas a realizar, de tal manera que todos los entrevistados deben responder a las mismas preguntas y en el mismo orden. La información puede recolectarse de forma oral o escrita y a través de diferentes medios (*teléfono, internet, personalmente, correo*).

Cuando en una entrevista estructurada y directa se recoge información de una gran muestra entonces se dice que se está realizando una **encuesta**.

El cuestionario es el documento esencial para el desarrollo de una entrevista estructurada. A continuación, se desarrolla brevemente los aspectos esenciales de la elaboración de un cuestionario.

El cuestionario:

Se trata de un documento que contiene preguntas cuya estructura, organización, secuenciación y redacción es coherente con la información que se necesita.

Definición



El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que se presentan a los encuestados para obtener su respuesta (Kotler et al., 2011, pág. 173).

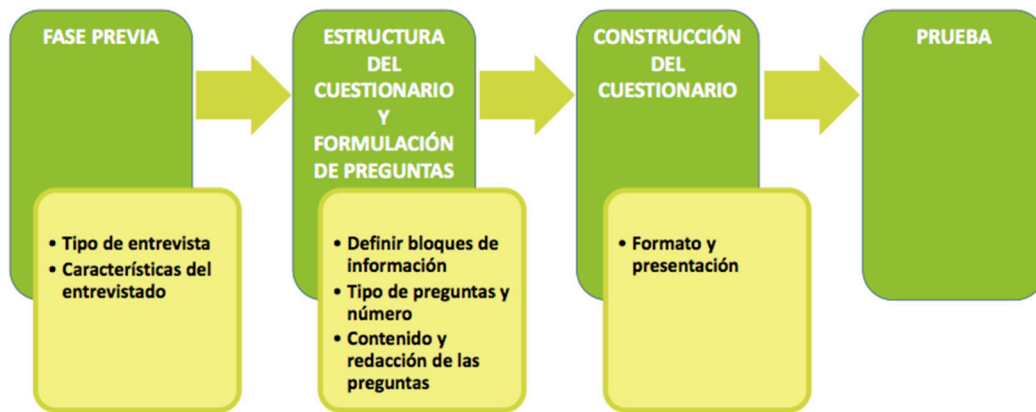


Figura 25. Fases en la elaboración del cuestionario. Fuente: Elaboración propia a partir de Maraver y López (2020, pág. 121).

El diseño y elaboración de un cuestionario comprende diferentes etapas (Figura 25):

1. **Fase previa al diseño.** Se debe considerar las características de los entrevistados y el método o forma de administrar la entrevista.
2. **Estructura del cuestionario y formulación de las preguntas.** Se debe precisar:
 - **Bloques o grupos de preguntas.** Se recomienda agrupar en un mismo bloque preguntas que se refieran a información homogénea. La agrupación de las preguntas en bloques permite que el cuestionario tenga una estructura coherente.
 - **Tipo de preguntas que se formularán.** Se debe seleccionar el tipo de pregunta que mejor convenga a nuestras necesidades de información, y que mejor se adapte al tipo de entrevista y a las características del entrevistado (Figura 26).
 - **Contenido y redacción de las preguntas.** Se debe cuidar la redacción siguiendo las recomendaciones de la Figura 27.



Figura 26. Tipos de preguntas en un cuestionario. Fuente: Adaptado de Bigné et al. (2000, págs. 284-285).



Figura 27. Recomendaciones para la redacción de las preguntas. Fuente: Basado en Maraver y López (2020).

d) La observación

Se trata de un método que trata de **captar o percibir hechos y situaciones y reacciones tal y como se desarrollan normalmente**. Para ello, el investigador debe tratar de pasar inadvertido, sin necesidad de interactuar con la persona o con el hecho que está siendo observado.

Suele aplicarse cuando se requiere obtener información de individuos que pueden ser reticentes a colaborar, o bien que no pueden expresarse (niños pequeños), que no son conscientes de sus propias conductas, o bien cuando no interesa que el individuo observado sea consciente de que está siendo analizado para así, no influir en su conducta. Suele aplicarse utilizando medios mecánicos o humanos que registren los comportamientos.



Ejemplo

En un restaurante se observa el comportamiento de sus clientes. El chef registra los siguientes datos: cuantos comensales hay en cada mesa, el sexo, posibles edades, el día de la semana y horas-minutos que ocupan la mesa, qué platos y bebidas se han solicitado, cuánto tiempo tardan en decidir la comanda, tiempo que se tarda en servir, qué platos se devuelven intactos o cuáles no son consumidos en su totalidad, el tiempo dedicado a la sobremesa, el método de pago.

Características de la observación:

- Sirven para recopilar hechos y/o comportamientos, pero no sentimientos, opiniones o valoraciones.
- Aunque se elimina el sesgo del entrevistado (fatiga) y del entrevistador (al no interactuar), sí puede existir la subjetividad del observador, al percibir subjetivamente los hechos.
- Carácter estático.

La Figura 28 presenta las diferentes **modalidades del método de observación**, atendiendo a distintos criterios.

La observación estructurada o formal es una observación metódica donde el investigador cuenta, antes de iniciar la observación, con objetivos de observación concretos, disponiendo de un guion de hechos a registrar. Es útil para estudios concluyentes.

En una **observación no estructurada o informal** el investigador registra los hechos o comportamientos de manera general, sin objetivos concretos. Tiene interés para estudios exploratorios.

En las **observaciones naturales** se consiguen mayor espontaneidad de los comportamientos, siempre que las personas no sepan que están siendo observadas, mientras que en la observación artificial se dispone de mayor control sobre la situación observada, perdiendo en realismo en beneficio de una mayor eficiencia.

	Según si el proceso está estructurado o no	Según si se ha alterado el entorno o no	Según la intromisión del observador o no	Según si la observación se realiza en el momento que se produce el comportamiento	Según si la observación es humana o no
SI	Observación estructurada o formal	Observación natural	Observación encubierta	Observación directa	Observación humana
NO	Observación no estructurada o informal	Observación artificial	Observación no encubierta	Observación indirecta	Observación mecánica-electrónica

Figura 28. Tipos de técnicas de observación. Fuente: Elaboración propia a partir de Maraver y López (2020).

e) Los paneles

Son estudios donde **se recoge información de manera periódica de una misma muestra**. Pueden distinguirse paneles de consumidor, paneles de detallista y paneles de audiencia.

f) Las técnicas proyectivas

Cuando se aplican las técnicas proyectivas **el entrevistado responde libremente a los estímulos** que se le presentan (imágenes, personas, dibujos, actividades, objetos, etc.). Las **respuestas y reacciones del entrevistado son interpretadas por el entrevistador**, siguiendo los postulados de la teoría freudiana psicoanalítica, considerándolas como una manifestación de sus sentimientos y actitudes ante el estímulo. Esta técnica suele aplicarse junto con la entrevista en profundidad, con el objetivo de indagar sobre las reacciones manifestadas.

Principales características:

- Momentos o situaciones: Trata de conocer los comportamientos, actitudes, y opiniones del entrevistado de manera indirecta, infiriéndolas a partir de sus reacciones. Suele aplicarse cuando a los individuos les es difícil

expresar sus opiniones, bien porque no se quiere comunicar o bien porque no se sabe, como en el caso de los niños.

- Coste. Se trata de un procedimiento costoso.
- Dificultad. Es una técnica de diseño compleja y de difícil interpretación. Personal cualificado.

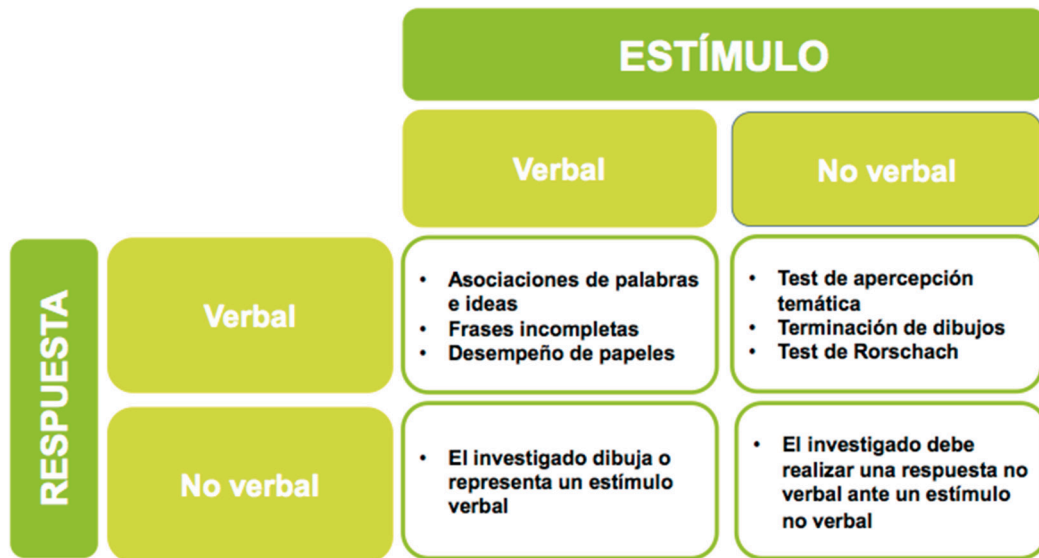


Figura 29. Tipos de técnicas proyectivas. Fuente: Maraver y López (2020, pág. 115).

4. ENTORNO DE TRABAJO Y CALIDAD EN EL SECTOR DE HOSTELERÍA Y TURISMO

4.1. La comunicación en la empresa

La comunicación es un fenómeno que se produce en cualquier organización, independientemente de su tamaño o tipo.

Definición



La comunicación es un proceso de transmisión por parte de un emisor, a través de un medio, de estímulos sensoriales con contenido explícito o implícito, a un receptor, con el fin de informar, motivar o influir sobre el mismo. (Ongallo, 2007, pág. 14).

La comunicación es un factor esencial en las organizaciones, ya que no serían nada si no disponen de la capacidad de comunicarse con el entorno (clientes, trabajadores, proveedores, periodistas, administración, sindicatos,...) y si no fueran capaces de generar y posibilitar la comunicación entre sus miembros.⁵⁹

Definición



“La comunicación organizacional es el conjunto total de mensajes que se intercambian entre los integrantes de una organización, y entre ésta y los diferentes públicos que tiene en su entorno” (Fernández, 2002, pág. 12).

Para que la dirección de cualquier organización se desarrolle correctamente es esencial que se cuente con un sistema de comunicación eficiente. Por tanto, es importante observar cómo fluye la comunicación interna.

Henry Mintzberg⁶⁰ planteó diez roles o papeles que realizan los directivos en función de lo que hacen. Los diez tipos de papeles los agrupó en tres categorías, según se relacionara con las relaciones interpersonales, con los comportamientos de transferencia de información, o con la toma de decisiones (*Figura 30*). Los empleados que adoptan roles informativos son aquellos que se encargan de recibir, almacenar y difundir información, entre los que se encuentran las figuras de:

59 Ongallo (2007).

60 Mintzberg (1983).

- **Monitor o supervisor:** Es la persona encargada de buscar y recopilar información interna o externa a la empresa que contribuya al conocimiento del entorno y de la organización.
- **Difusor:** Es la persona que transmite internamente la información.
- **Portavoz:** Es la persona que transmite información de la organización a personas ajenas la organización.

El desempeño eficaz de los roles depende de la capacidad de comunicación de la persona que adopta el rol.

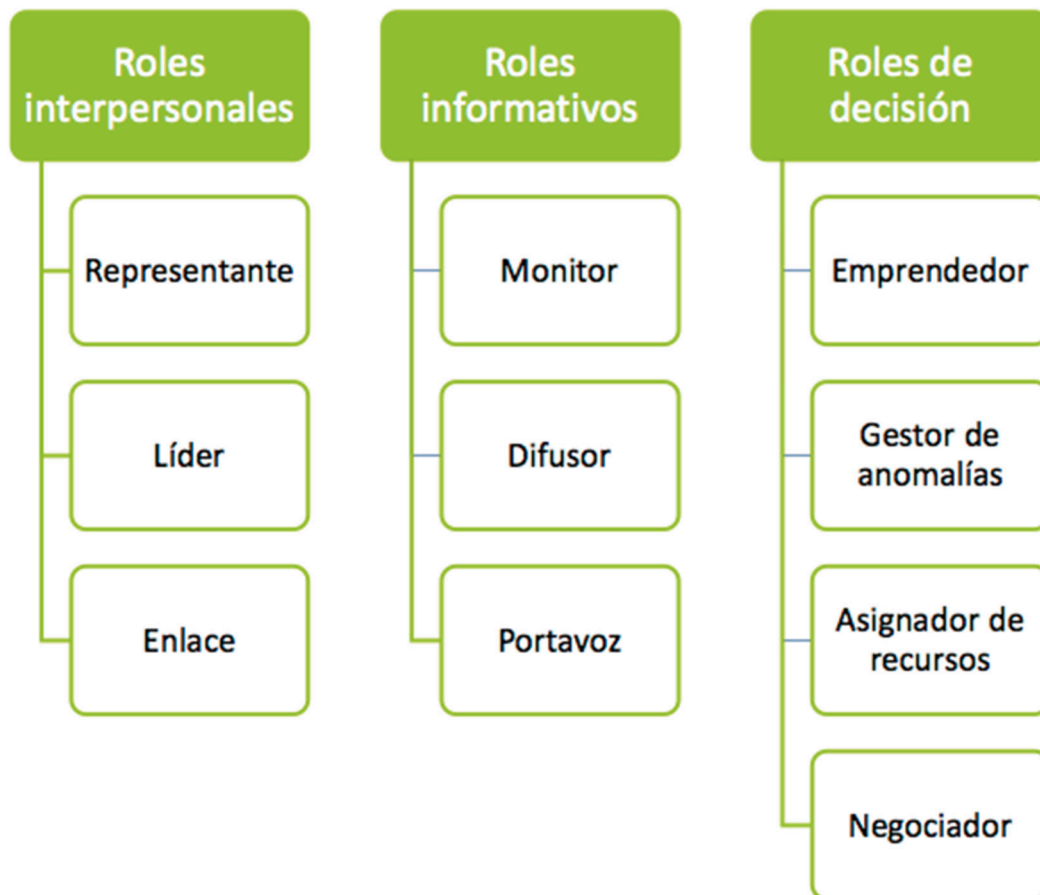


Figura 30. Papeles de la dirección y administración de empresas. Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez et al. (2011, págs. 31 a 32).

La comunicación organizacional puede dividirse en dos grandes áreas:⁶¹ la **comunicación interna** (red interna) y la **comunicación externa** (red externa) (Figura 31).

⁶¹ Fernández (2002).

- La **comunicación externa**. Es aquella que fluye por los canales de comunicación que se dirigen hacia los diferentes públicos externos (accionistas, clientes, proveedores, administración pública, medios de comunicación, etc.). Se centra en crear una buena imagen de la organización, en promover la venta de sus productos o servicios y en crear, mantener o mejorar las relaciones con los públicos.



Figura 31. La comunicación en la empresa. Comunicación interna y externa. Fuente: Adaptado de (Ongallo, 2007).

Para que la empresa se dirija a sus diferentes públicos (Figura 32), utiliza una serie de herramientas de comunicación, también denominado **mix de comunicación de marketing**, entre las que se encuentran la **publicidad**, la **promoción de ventas**, las **relaciones públicas**, la **venta personal** y el **marketing directo**.

Definición

Las cinco herramientas fundamentales de la comunicación externa (comunicación de marketing):



- El marketing directo: integra los contactos directos con clientes individuales concretos para obtener una respuesta inmediata y/o crear y mantener relaciones duraderas con él, a través de medios como catálogos, el correo, el teléfono, el correo electrónico u otras herramientas de comunicación directa.
- La publicidad: es toda forma de comunicación no personal que es pagada por una empresa identificada para presentar y promocionar ideas, productos o servicios. Entre otros medios incluye la radio, la televisión, la prensa, Internet, las vallas publicitarias en exteriores.
- La promoción de ventas: técnica de comunicación basada en la consecución y presentación de un elemento dinamizador de las ventas de un producto a corto plazo. Incluye medios como los cupones, descuentos, expositores en el punto de venta y demostraciones.
- Las relaciones públicas: son acciones que persiguen construir buenas relaciones con los diversos públicos de la empresa para obtener una notoriedad favorable, crear una buena imagen de la empresa, y abordar o eliminar los rumores, las informaciones y los acontecimientos desfavorables. Incluyen comunicados de prensa, actividades de patrocinio y mecenazgo (premios y reconocimientos, foros y encuentros, programas culturales, etc...)
- La venta personal: se basa en la presentación personal por la fuerza de ventas de la empresa con el objetivo de cerrar ventas y establecer relaciones con los clientes. Incluye medios como presentaciones de ventas, ferias comerciales y programas de incentivos.

(Kotler *et al.*, 2011, pág. 457).

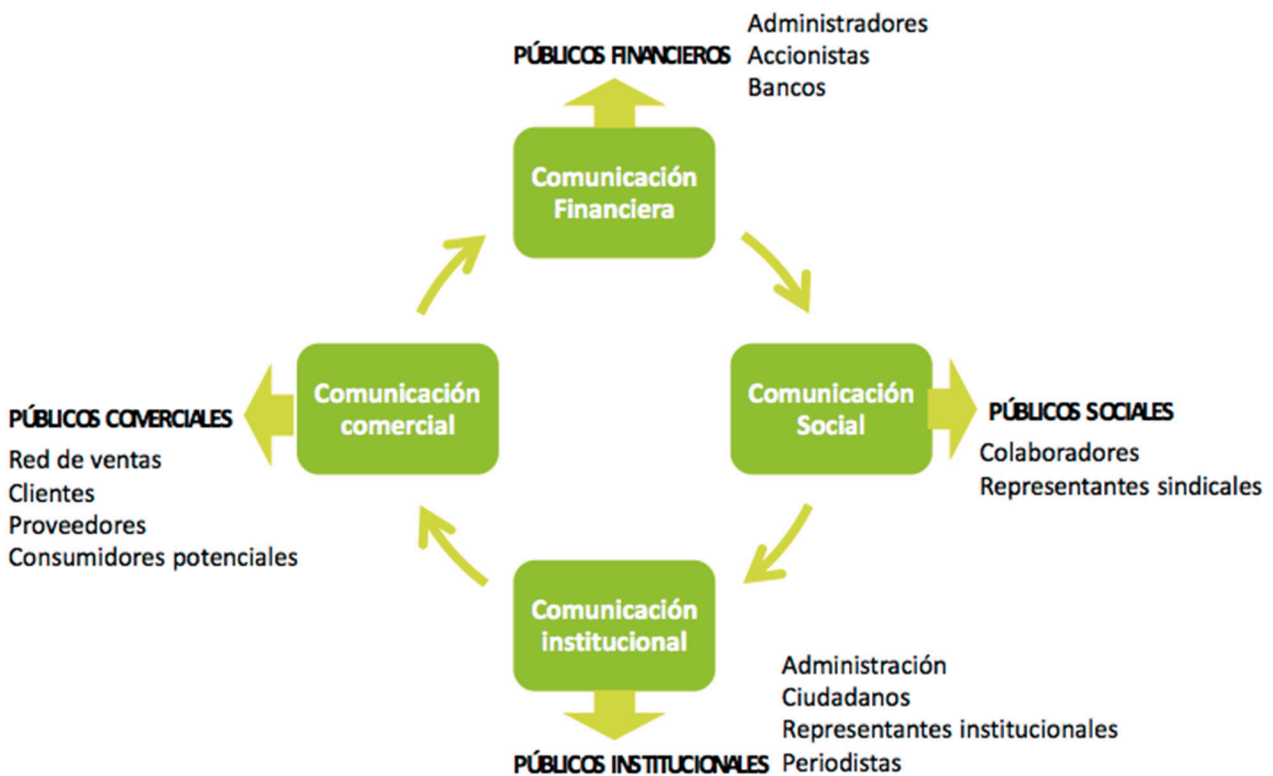


Figura 32. Públicos a los que se dirige la comunicación externa. Fuente: Ongallo (2007, pág. 79).

- La **comunicación interna**. Es aquella que fluye por los canales de comunicación que se dirigen a los miembros de la misma organización. Se dirige a los clientes internos, es decir, a los trabajadores de la empresa. El empleado de una empresa deben tener información sobre las pautas formales que lo oriente en su desempeño y lo coordine con el resto de empleados de la manera más eficiente posible. Entre los **objetivos** generales de la comunicación interna se destacan:⁶²
 - Facilitar el desarrollo de las actividades del día a día y la implantación de las políticas de la empresa.
 - Motivar a los empleados.
 - Crear sentimientos de adhesión a la organización.
 - Optimizar los recursos.
 - Contribuir a la formación.

Algunas de las herramientas que sirven a la comunicación interna se presentan en la *Tabla 9*:

⁶² Ongallo (2007).

Herramientas directas	Herramientas indirectas
Reuniones Desayunos o comidas de trabajo Jornadas Videoconferencias	Manual del empleado Tablón de anuncios La revista de empresa Buzón de sugerencias Intranet y redes sociales de la empresa Encuestas

Tabla 5. Herramientas para la comunicación interna.

4.1.1 El papel de la comunicación interna en la empresa turística

El sector turístico se caracteriza porque los empleados son parte esencial de la calidad del servicio, y suponen el vehículo más efectivo de contacto con el cliente. Los empleados de un hotel o de un restaurante pueden sugerir productos o servicios adicionales, (servicio de SPA, servicio de masajes, salas de negocios...) y tienen también la oportunidad de resolver los problemas de los clientes, pero para ello necesitan estar adecuadamente informados y motivados. Los empleados deberían recibir información sobre los nuevos productos y los posibles cambios en la forma de ofrecer el servicio, sobre las campañas de marketing, y en general sobre los resultados y objetivos de la organización.

La empresa turística debe asegurarse de que con los empleados (o colaboradores) hay que llegar a acuerdos, prestarles todo tipo de ayuda e información y conseguir venderles la idea de negocio. De esta manera, es probable que los empleados sean proclives a incrementar la calidad del servicio prestado a los clientes. Este es el motivo por el que, los primeros esfuerzos de marketing de cualquier hotel o restaurante deberían dirigirse de forma interna, esto es, hacia los propios empleados, tratando de satisfacer sus requerimientos (marketing interno en palabras de Kotler).⁶³

Idea



“El sentirse bien informado sobre la marcha de una organización aumenta el sentimiento de pertenencia a la misma, da sentido al trabajo, aumenta el prestigio y acrecienta el orgullo profesional” (Ongallo, 2007, pág. 78).

⁶³ Kotler et al.(2011).

La comunicación eficaz dentro de una organización es importante cuando una persona asume un nuevo rol y debe socializarse en el nuevo rol, esto es, debe "aprender el oficio".⁶⁴ Este proceso de **socialización**, va más allá del simple aprendizaje de los requisitos técnicos asociados al trabajo, produciéndose, no sólo cuando una persona se incorpora por primera vez a la organización, sino también cuando el nuevo rol adquirido por la persona difiere del rol que asumía previamente. Se puede adquirir un nuevo rol, siempre que difiera del previo en alguna de estas tres categorías:

- **Funcional:** cuando existen diferencias en las tareas realizadas antes y después.
- **Jerárquica:** cuando existen diferencias en el rango o autoridad, fruto por ejemplo, de una promoción.
- **Integración:** refleja las diferencias en la situación que ocupa la persona dentro de la organización, llegando a ser un miembro más de la organización, esto es, mejor integrado.

Idea



La mayor parte de las empresas turísticas multinacionales y los hoteles utilizan publicaciones impresas o en red (como boletines, blog, etc.) como parte de su comunicación interna. Suelen emplear la comunicación directa entre directores y empleados, no sólo a través de reuniones en grupo, sino también con reuniones individuales. Los trabajadores pueden también obtener información sobre los productos y servicios turísticos, ofreciéndoles o facilitándoles que los prueben y usen: pueden comer en el restaurante, pasar una estancia en el hotel, o disfrutar de los servicios de un balneario. El personal también debería ser informado e involucrarse en la elección del uniforme que usan en lo que respecta a la funcionalidad (Kotler et al., (2011).

4.1.2. Las barreras de la comunicación interna

En ocasiones, la comunicación puede verse obstaculizada por varios factores o barreras de la comunicación, lo que provoca que el mensaje se distorsione y produzca efectos no deseados.

⁶⁴ Wagner y Hollenbeck (2004).



Definición

Las barreras a la comunicación son las dificultades u obstáculos que pueden provocar que el mensaje no se transmita.

Podemos distinguir varios tipos de barreras de la comunicación: barreras interpersonales y barreras organizativas.⁶⁵

1. **Barreras interpersonales.** Son aquellas que surgen de comportamientos individuales, entre las que podemos encontrar:
 - **Lenguaje:** derivadas de la falta de conocimiento de la semántica y/o de la gramática del lenguaje entre emisor y/o receptor.
 - **Filtrado.** Consiste en desvirtuar la información de alguna manera, de modo que el resultado final difiera del original por distintas razones, como el miedo o por interés.
 - **Perspectiva.** Relacionado con el modo en que las personas catalogan a su interlocutor.
 - **Percepción.** Hace referencia a cómo se interpreta la información.
 - **Canal.** El canal debe ser congruente con el contenido del mensaje para que no se convierta en un obstáculo a la comunicación.
 - **Emociones.** Las emociones pueden influir en el mensaje que se transmite y modificar su percepción.
 - **Incongruencia entre señal verbal y no verbal.** El lenguaje verbal debe ser congruente con el no verbal, ya que si no es así, el mensaje puede no ser creíble y/o confundir al receptor.
2. **Barreras organizacionales.** Estas barreras surgen del modo como se configura la estructura de la organización. Se destacan las siguientes:
 - La red de comunicación.
 - La estructura jerárquica.
 - El estatus.
 - El número de niveles jerárquicos.
 - Las áreas funcionales.
 - La falta de coordinación o aislamiento departamental.
 - La adopción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

65 Sánchez *et al.* (2011).

4.1.3. Tipos de comunicación interna en las empresas

Puede distinguirse varios tipos de comunicación a través de las redes internas de la empresa, atendiendo a diferentes criterios (*Figura 33*):



Figura 33. Tipos de comunicación interna. Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez et al. (2011, págs. 155-162).

- Atendiendo **al tipo de canal por el que fluye la comunicación** en las organizaciones se distingue la comunicación formal y la comunicación informal:
 - La **comunicación formal** es aquella que fluye por canales formalmente diseñados. En la **red formal** la comunicación fluye según unos determinados patrones, lo que permite establecer una tipología de redes de comunicación: la red de cadena o serial, la red de rueda y la red multicanal o de todos los canales.
 - La **red de cadena o serial**: la información se transmite en ambos sentidos a través de la cadena de mando.
 - La **red de rueda o de estrella**: la información se transmite entre los miembros de un grupo de trabajo, partiendo del líder hacia los demás miembros.
 - La **red multicanal o de todos los canales**: la información fluye libremente a través de todos los miembros de un grupo.

- La **comunicación informal** es aquella que surge de los canales oficiales y circula por los canales oficiosos, impactando en todos los individuos de la organización.⁶⁶ En la **red informal**, la comunicación también fluye siguiendo unos patrones, que define un tipo de red denominado cadena de rumores. La mayor parte de los rumores no tienen la menor importancia, ya que pueden ser simples e inofensivas especulaciones, pero cuando un rumor puede dañar la imagen de la empresa, entonces debe ser controlado una vez que haya surgido, para evitar que siga expandiéndose, y controlar las causas que lo han originado, puesto que, de esta manera, hay menos probabilidad de que el rumor vuelva a surgir. Entre las principales causas de los rumores, pueden citarse las siguientes:⁶⁷
 - Falta de información y de comunicación.
 - Falta de motivación e inseguridad en el ámbito laboral.
 - Conflictos entre los distintos departamentos.

Definición



Se puede definir el rumor como las noticias inciertas, verdaderas o falsas que se transmiten por canales no oficiales de la empresa, fruto de la relación social y humana que se produce en todo ámbito empresarial (Pozo Lite, 2015, pág. 32).

Se trata de filtración, si el rumor se corresponde con la realidad. (Ongallo, 2007, pág. 255).

2. Atendiendo a los niveles de los individuos de la organización que intervienen en la comunicación, a partir de las funciones que desempeñan (primer nivel, nivel directivo; segundo nivel, mandos intermedios; tercer nivel, personal colaborador), se puede distinguir la **comunicación vertical, comunicación horizontal y comunicación diagonal**.

- **Cuando la comunicación fluye por la cadena de mando será vertical, pudiendo ser descendente o ascendente.**

Entre las razones que tiene la organización para realizar comunicación descendente, destacan:

- La necesidad de los dirigentes de informar sobre las pautas a seguir o las políticas que se han adoptado, con el objetivo de que las decisiones puedan llevarse a cabo.
- Hace posible que lleguen a las personas los conocimientos sobre la organización.

⁶⁶ Sánchez *et al.* (2011).

⁶⁷ Pozo (2015).

- Posibilita que a las personas les llegue información de retorno, sobre la forma en que se perciben los esfuerzos por parte de la dirección.

La comunicación ascendente suele contener información relacionada con el desempeño en el trabajo, posibles quejas y sugerencias de los trabajadores, desacuerdo entre compañeros u otros problemas.

- **Cuando la comunicación no fluye por la cadena de mando** entonces la comunicación **puede ser horizontal o bien diagonal**, dependiendo de los niveles de mando afectados: en la **comunicación horizontal** (también denominada lateral), se intercambia información dentro de un mismo nivel jerárquico para posibilitar la coordinación de las actividades, mientras que en la **comunicación diagonal**, la información fluye por diferentes niveles jerárquicos y diferentes cadenas de mando.

Definición



La comunicación descendente es la información originada en algún punto de la organización, que se vierte hacia abajo en la estructura jerárquica, con el fin de informar o influir (Ongallo, 2007, pág. 78)

3. **Según se utilice o no las palabras para la transmisión del mensaje**, la comunicación puede ser **verbal y no verbal**. A su vez, según se utilice lenguaje hablado o escrito, la comunicación verbal se subdivide en **comunicación oral y comunicación escrita** (Tabla 10).

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Comunicación verbal oral	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible • Rápida retroalimentación • Interactiva 	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede almacenar/conservar el mensaje. • Se puede olvidar o tergiversar.
Comunicación verbal escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa • Almacenable • Verificable 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenta • No permite retroalimentación inmediata

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Comunicación no verbal	Refuerza la comunicación verbal Ayuda a transmitir emociones	Puede contradecir el lenguaje oral No es universal: debe relacionarse con el contexto Puede ser inconsciente.

Tabla 10. Comunicación verbal y no verbal. Ventajas e inconvenientes en la transmisión del mensaje. Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez et al., (2011).

Ver también...



“La importancia del aspecto físico y el uso de artefactos⁶⁸ en el ámbito laboral es un hecho. Muchas empresas (en especial las que tienen un trato directo con el público) son conscientes de que la imagen que transmiten sus empleados configura una parte esencial de la imagen de la propia compañía. En este sentido, cabe destacar la existencia de “manuales del empleado” o de “normas corporativas” que establecen criterios, vinculados a estas áreas de comunicación no verbal, que los empleados deben de respetar para poder trabajar en esa organización. Cuestiones como qué tipo de corte de pelo pueden llevar y qué tonalidades están permitidas, cómo deben de tener las uñas y qué colores de esmalte son los más apropiados, la exigencia de quitarse o no mostrar ante el cliente piercing y tatuajes visibles, etc., son aspectos que se recogen en estos manuales y que buscan establecer así una imagen cohesionada y acorde con los principios y filosofía de la empresa”.

Extracto de Fanjul (2008, pág. 16).

4.2. Los grupos de trabajo

Las personas necesitan colaborar entre sí para poder conseguir objetivos comunes, que difícilmente podrían conseguir individualmente. Amitai Etzioni⁶⁹ planteó que la razón de la existencia de las organizaciones surge de la necesidad de alcanzar objetivos específicos mediante la colaboración. La creación de gru-

68 Los artefactos son todos aquellos elementos que utilizan las personas para modificar su cuerpo y que pueden actuar como estímulos no verbales: la ropa, el maquillaje, los postizos, las gafas y demás complementos **Fuente especificada no válida..**

69 Etzioni (1972).

pos de trabajo o de equipos de trabajo, tiene como finalidad alcanzar objetivos específicos de una forma más efectiva.

En opinión de Navarro *et al.*,⁷⁰ en las organizaciones cada vez es más común que se promuevan iniciativas para la implantación del trabajo grupal debido, entre otras razones al crecimiento en los últimos años de la incertidumbre, de la necesidad de polivalencia laboral, de trabajar bajo presión, de la virtualidad, el surgimiento de nuevas formas de entender la autoridad, aparición de estructuras poco jerarquizadas, así como la importancia del conocimiento como factor clave en muchos negocios.

Un grupo es **efectivo cuando cumple con tres criterios:**⁷¹ **rendimiento, satisfacción** de los miembros y **capacidad de cooperación continuada**.

Definición



Un grupo de trabajo son unidades colectivas orientadas a la tarea, compuestas por un pequeño número de miembros organizados y que interactúan entre sí y con su ambiente para conseguir determinados objetivos grupales (Salanova et al. (1996).

4.2.1. Tipos de grupos de trabajo

Podemos distinguir varios tipos de grupos de trabajo según diferentes criterios de clasificación:

70 Navarro *et al.*, (2011, pág. 18).

71 Wagner y Hollenbeck (2004).

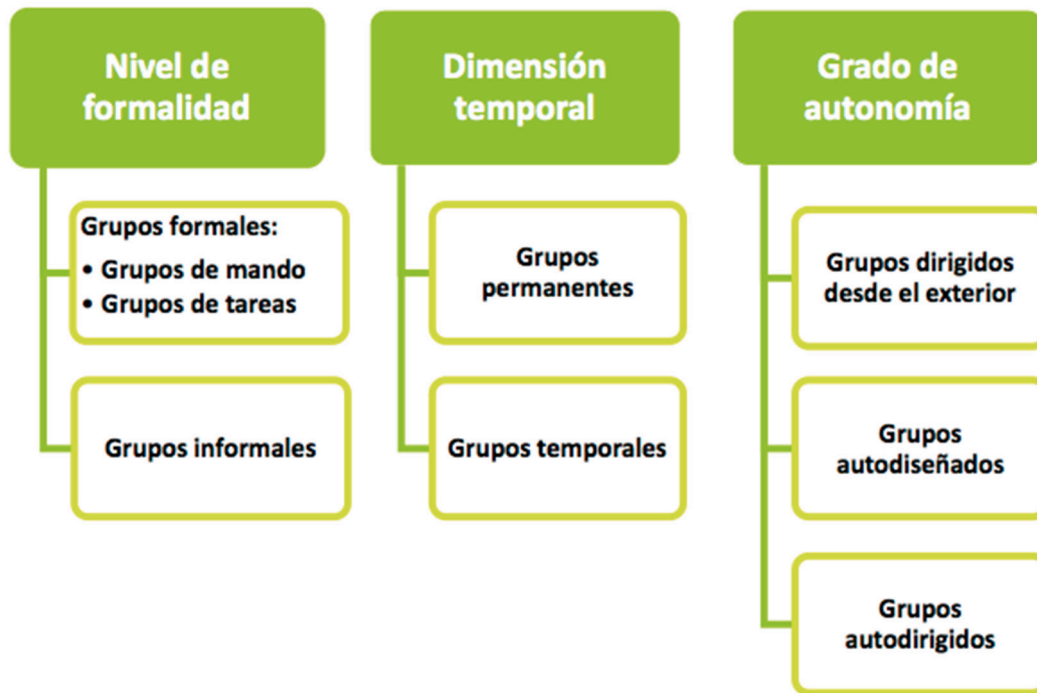


Figura 34. Tipos de grupos de trabajo. Fuente: Elaborado a partir de Sánchez et al., (2011, pág. 308-314).

4.2.2. Elementos de los grupos de trabajo

El funcionamiento del grupo de trabajo depende de sus características. Algunas de las características más relevantes que influyen en su eficacia son entre otras, el tamaño, el liderazgo, las normas, los roles, la cohesión, y su composición.⁷²

a) Tamaño del grupo de trabajo:

¿Cuántas personas deberían componer un grupo de trabajo? En general se sugiere que la elección del número de integrantes debe depender de los objetivos para los que se ha creado. Tanto los grupos pequeños (*de 2 a 10 personas*), como los grupos grandes (*más de 10*) presentan ventajas (*Tabla 11*), por lo que el tamaño del grupo debe determinarse en base a los objetivos que se deseen alcanzar.

⁷² Sánchez et al. (2011).

Grupos pequeños (2 a 10 personas)	Grupos grandes (más de 10 personas)
<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la interacción • Facilita la coordinación • Facilita compartir recursos y conocimientos • Facilita la evaluación de la contribución individual a los objetivos del grupo • Integrantes más motivados • Integrantes más comprometidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con más recursos y conocimientos

*Tabla 11. Ventajas según el tamaño del grupo de trabajo.
Fuente: Sánchez et al. (2011, pág. 316).*

No existe una relación clara entre el tamaño del grupo y la eficacia en el trabajo del grupo, es decir, no se puede afirmar que, al trabajar en un grupo grande, el trabajo será más eficaz que cuando la misma tarea la realizan grupos pequeños. Se han apuntado dos razones básicas de este fenómeno:

1. Al aumentar el tamaño del grupo, la coordinación entre sus miembros es más difícil.
2. Al aumentar el tamaño, aumenta la probabilidad de que se puede producir el efecto "pereza social" o "efecto Ringelmann", provocando una disminución de la productividad.

Sabías que...



El efecto Ringelmann es la disminución de la actuación media individual a medida que aumenta el tamaño del grupo (Gonzalez et al., 2001).

El reducido número de integrantes de un grupo favorece que todos los integrantes deban trabajar en pro del objetivo, reduciendo la posibilidad de que alguno de ellos relegue las obligaciones individuales. La *Figura 35* presenta los factores que explican la influencia del número de integrantes sobre la productividad del grupo.

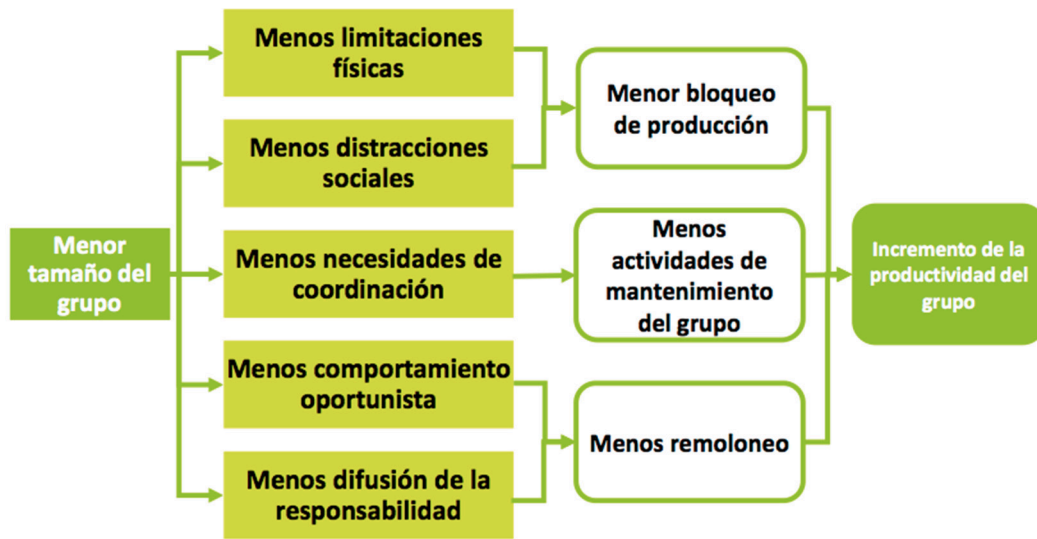


Figura 35. La influencia del tamaño del grupo en su productividad.
Fuente: Wagner y Hollenbeck (2004, pág. 360).

b) Liderazgo

El ejercicio del liderazgo es fundamental para el éxito del grupo de trabajo. El líder suele ser una persona que influye en los miembros del grupo, mejorando su eficacia. El liderazgo se ejerce en todos los grupos, independientemente de si el grupo es formal o informal. No obstante, en los grupos formales, la fuente de poder del líder proviene del puesto que ocupa (*poder legítimo*), mientras que en los grupos informales el poder del líder deriva de sus propias capacidades y habilidades (*poder de referente*).

Las funciones del líder dentro del grupo pueden concretarse en las siguientes:⁷³

- La estructuración y establecimiento de objetivos.
- La organización de los recursos.
- La eliminación de los obstáculos organizacionales que impiden el desarrollo del trabajo.
- Ayuda a los miembros del grupo para fortalecer sus contribuciones personales al grupo.

c) Normas del grupo

En todos los grupos se requieren establecer normas que permitan controlar la conducta de sus miembros.

⁷³ Hackman y Wageman (2005). Citado por Sánchez *et al.* (2011, pág. 317).

Definición



Las normas son estándares de conducta compartidos y seguidos por todos, que permiten establecer las fronteras de lo que es un comportamiento aceptable o correcto (Sánchez, et al., (2011, pág.317).

Entre los aspectos que pueden ser normalizados pueden destacarse la vestimenta, los horarios, la jornada de trabajo, cómo compartir la información, etc.⁷⁴

d) Roles de los miembros del grupo

Los grupos de éxito son aquellos en los que a la vez que se mantiene el bienestar social de sus miembros, se alcanzan los objetivos. Esta dualidad se consigue mediante la participación en el grupo de líderes con dos tipos de roles: **el especialista de tareas** y el **socioemocional**. Las personas que adoptan el rol de especialista de tareas ayudan al grupo a alcanzar su fin, mientras que las que adoptan el rol socioemocional apoyan las necesidades emocionales de sus miembros. Es importante que en el grupo coexistan ambos roles, sin desequilibrios de uno a favor del otro, ya que ello generaría disfuncionalidades.⁷⁵

e) Cohesión del grupo

Definición



La cohesión es el grado en que los miembros del grupo se sienten vinculados al grupo.

En un grupo cohesionado el nivel de participación de sus miembros en las tareas aumenta, suele existir un mayor nivel de conformidad con las normas, la productividad de sus miembros tiende a ser uniforme, aumenta la moral de sus integrantes y afecta a la permanencia como tal del grupo. No obstante, en un grupo cohesionado puede aparecer también el fenómeno de la conformidad con la mayoría, lo que puede ser perjudicial cuando el grupo realiza tareas intelectuales o cognitivas (*por ejemplo, en grupos orientados a procesos de innovación*).⁷⁶

74 Sánchez et al. (2011).

75 Simon y Stürner (2003).

76 Beal et al. (2003).

Los factores que favorecen la cohesión del grupo son el tamaño del grupo (*reducido*), la adecuada diversidad, la identidad de grupo entre sus miembros y la sana competencia, los éxitos y reconocimientos obtenidos, la interacción de sus miembros, la existencia de objetivos compartidos y la atracción personal por el grupo.



Figura 36. Factores que favorecen la cohesión del grupo. Fuente: Basado en Sánchez et al. (2011, págs. 321-322).

f) Composición del grupo

Una cuestión vinculada con la composición del grupo es la relacionada con la heterogeneidad/homogeneidad entre los miembros del grupo en cuanto a sus habilidades, experiencia, capacidades. Es probable que los grupos homogéneos tengan más cohesión que los heterogéneos, pero los heterogéneos pueden gozar de un mayor desempeño, pues disponen de una variedad mayor de habilidades.⁷⁷ En tareas complejas, si la comunicación entre las personas con habilidades o capacidades diferentes es fluida, entonces la heterogeneidad favorece al grupo.⁷⁸

4.3. Los equipos de trabajo

Un grupo de trabajo y un equipo de trabajo tienen concepciones diferentes dentro del ámbito de administración de empresas.

Definición



Los equipos son un subconjunto especial de los grupos (Wagner y Hollenbeck, 2004, pág. 353).

Aunque pueda parecernos que trabajar en grupo y trabajar en equipo es equivalente, en realidad no lo es. Para conocer mejor las diferencias entre am-

⁷⁷ Sánchez et al. (2011).

⁷⁸ Wagner y Hollenbeck (2004).

bos conceptos, en primer lugar, nos vamos a referir a las características de los equipos de trabajo, para posteriormente, plantear las diferencias entre ambas posibilidades.

En un equipo participan un número reducido de personas altamente cohesionadas que tienen habilidades complementarias y que comparten solidariamente la responsabilidad de alcanzar un objetivo común.⁷⁹



Figura 37. Características de un equipo de trabajo. Fuente: Basado en Postigo (2018).

Como norma general, se recomienda que el equipo debe contener el mínimo número de personas posible, y que es mejor crear equipos demasiado pequeños que demasiado grandes ya que las personas son más productivas trabajando en equipos pequeños.⁸⁰ Se sugiere que debe contener entre 6 a 12 integrantes.⁸¹

Dentro de las organizaciones, la formación de equipos de trabajo cada vez es más usual dado que les proporcionan de mayor flexibilidad.⁸² La formación de un equipo tiene sentido si para alcanzar un fin o meta común se requiere la complementariedad de conocimientos, experiencias y habilidades.

79 Triadó y Gallardo (2007).

80 Wagner y Hollenbeck (2004).

81 Postigo (2018).

82 Sánchez *et al.* (2011).

Para aclarar lo que significa **trabajar en equipo y trabajar en grupo**, se presentan algunas de las **diferencias**:⁸³

- **Responsabilidad.** En un grupo de trabajo cada individuo responde por la actividad que realiza para alcanzar el objetivo, pero en un equipo se trabaja de manera común para conseguir un objetivo, es decir cooperativamente. Esto implica que en un grupo la responsabilidad es individual, mientras que en un equipo la responsabilidad es mutua.
- **Independencia vs. interdependencia.** En el trabajo en grupo, cada individuo se ocupa a su manera de las tareas que se le han asignado, mientras que en un equipo, el trabajo de uno de ellos influye e incide en el trabajo individual de los demás. En un grupo de trabajo cada integrante es autónomo en su tarea, sin depender del resto, mientras que en un equipo la realización de las tareas es compartida y coordinada, es decir, las tareas en un equipo están ligadas a las tareas de los demás (*interdependencia*). Teniendo en cuenta que en un equipo existe interdependencia entre sus miembros, resulta fundamental la identidad de las personas que lo componen, ya que según Hill,⁸⁴ contar con personas con la experiencia, habilidades, capacidades, conocimientos adecuados en la posición adecuada ayuda a que el equipo alcance sus metas.
- **Evaluación del resultado.** En un equipo el resultado se evalúa globalmente, mientras que en un grupo de trabajo el resultado es fruto del producto del trabajo individual.
- **Habilidades.** Sus integrantes disponen de habilidades, capacidades, experiencias, y conocimientos diferentes, pero deben trabajar de forma complementaria y coordinada. En cambio en un grupo de trabajo, los individuos disponen de similares formaciones y/o capacidades, y el trabajo individual no tiene por qué requerir de la colaboración o cooperación de individuos con otras capacidades.
- **Intensidad de las relaciones.** Las relaciones en los equipos de trabajo suelen ser más intensas y cercanas que en los grupos de trabajo.
- **Liderazgo.** En los grupos de trabajo se puede distinguir la posición del líder y sus tareas respecto a los demás, mientras que en el equipo de trabajo no suele existir como tal, ya que se comparten o rotan según las circunstancias.

Normalmente, los equipos de trabajo se forman una vez que los grupos han madurado. Así, los grupos se convertirán en equipos cuando sus integrantes estén dispuestos a ayudarse y colaborar entre sí para alcanzar un objetivo.⁸⁵

83 Sánchez *et al.* (2011, pág.329).

84 Hill (1982)

85 Sánchez *et al.* (2011).

4.3.1. La comunicación en un equipo

La manera de comunicarse entre los miembros del equipo es un indicador del momento en que se encuentra y cómo se comporta el equipo.⁸⁶ La investigación demuestra que, aunque podría parecer que los buenos equipos son aquellos que se comunican más asiduamente, esto no es precisamente así: el nivel de comprensión y compenetración de los buenos equipos hace que la comunicación en cuestiones importantes resulte innecesaria, indicando que sus integrantes están de acuerdo con respecto a las cuestiones organizativas importantes. Es fundamental que el equipo llegue a componer un esquema mental o comprensión sobre las tareas a realizar individualmente y de aquellas que realizarán colaborativamente, ya que compartir esquemas mentales produce beneficios que sobrepasan la coordinación.⁸⁷ La comprensión mutua ayuda a diagnosticar los problemas puntuales que puedan tener determinados miembros y genera apoyos y respaldos a los miembros que tengan dificultades.

4.4. Toma de decisiones

Los individuos y las organizaciones toman decisiones a diario. Las personas que desean viajar deben decidir a dónde irán, qué actividades realizarán, cuándo viajarán, en qué medios de transporte, dónde se alojarán, etc. En ocasiones, estas decisiones conllevan pocos minutos, pero en otras requiere desarrollar un proceso formal de análisis para la toma de decisiones.

En el ámbito empresarial, tomar una decisión es una actividad esencial, pudiendo tener algunas de ellas una gran trascendencia: equivocarse en la toma de decisiones puede acarrear graves consecuencias (pérdidas de beneficios, puestos de trabajo, etc.), por lo que se necesitan cubrir riesgos e incrementar la posibilidad de elegir la mejor decisión posible. Los modelos de decisión tratan de determinar la mejor alternativa que permite alcanzar uno o varios objetivos. En este apartado nos centraremos en el estudio de las decisiones en el ámbito empresarial.

Idea



Tomar una decisión consiste en elegir una de las alternativas que se considere la más adecuada para alcanzar un objetivo o varios, considerando los recursos limitados de que se dispone.

⁸⁶ Postigo (2018).

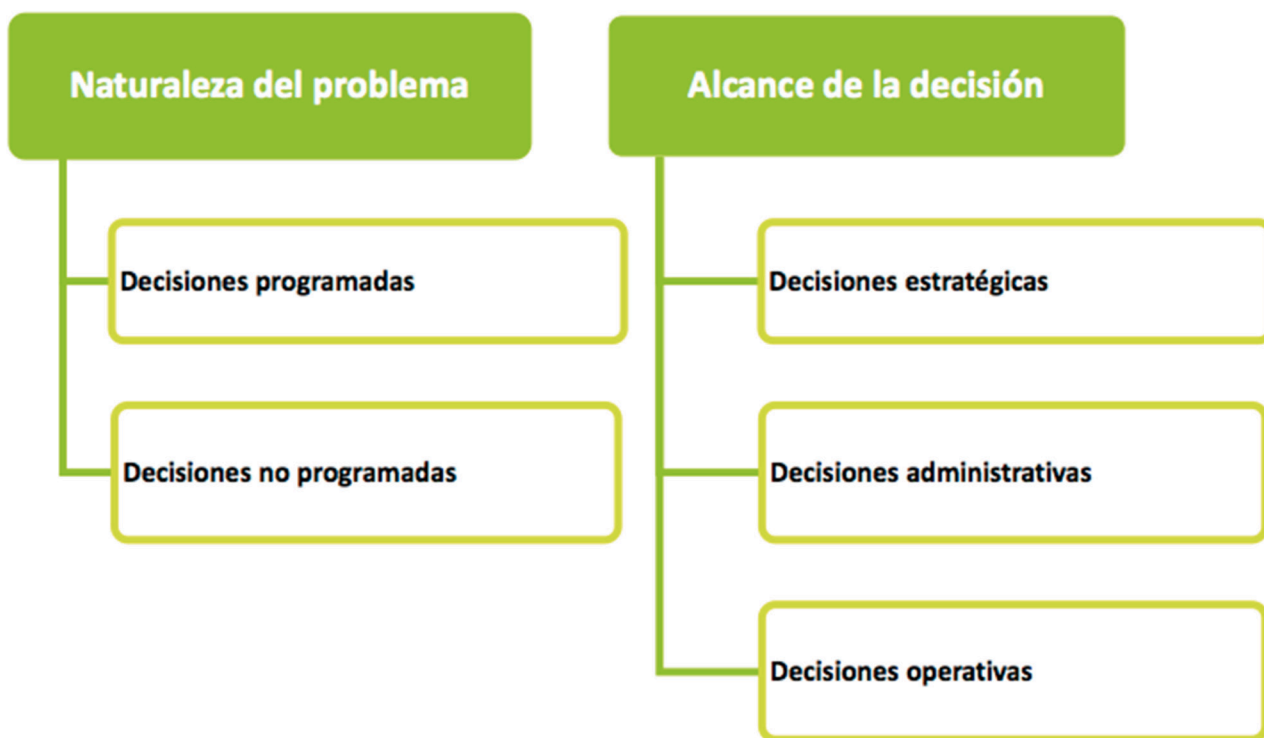
⁸⁷ Wagner y Hollenbeck (2004, pág. 363).



Definición

La toma de decisiones es el “proceso que lleva a la selección y ejecución de una acción que da respuesta a un problema y que permite la consecución de unos objetivos establecidos” Díez de Castro et al. (2001).

Podemos clasificar las decisiones atendiendo al alcance o nivel jerárquico donde se toma la decisión, distinguiendo entre decisiones estratégicas o de planificación, decisiones tácticas y decisiones operativas. También pueden clasificarse atendiendo a la naturaleza del problema, en decisiones programadas y no programadas.



*Figura 38. Tipos de decisiones atendiendo a la naturaleza del problema.
Fuente: Elaborado a partir de Sánchez et al. (2011, p. 118-119).*

4.4.1. Principales modelos de toma de decisiones

Podemos destacar varios enfoques que han abordado el proceso de toma de decisiones:

- En primer lugar, **desde un punto de vista racional**, la toma de decisiones plantea la identificación de las alternativas disponibles, se analizan

las consecuencias que supondría adoptar cada una de ellas, para posteriormente comparar dichas consecuencias. Este enfoque supone que el decisor deba definir su función de utilidad, lo que supone establecer su preferencia por cada una de las consecuencias. A partir de este enfoque se plantea el **modelo racional de toma de decisiones o modelo de optimización**.

El proceso racional de toma de decisiones (*Figura 39*) consta de una serie de tareas enfocadas a tratar de seleccionar la mejor alternativa de entre las posibles (*maximizar la utilidad*). Comienza con un análisis del problema, seguido por la identificación de los criterios de decisión que contribuyen a la resolución y la ponderación de tales criterios. A continuación, se determinan las alternativas que pueden dar solución al problema y se evalúan cada una de ellas de acuerdo a los criterios previamente establecidos. Para finalizar, se selecciona la mejor alternativa de las evaluadas y se implanta.

Dependiendo de la información que se disponga, la evaluación de las alternativas se puede realizar en condiciones de certeza, riesgo y de incertidumbre:

- Las situaciones de certidumbre o certeza son las más inusuales ya que requiere un conocimiento de toda la información necesaria para tomar una decisión.
- En una situación de riesgo, el decisor puede conocer las probabilidades de ocurrencia de cada alternativa y, por tanto, las probabilidades asociadas a cada resultado.
- En una situación de incertidumbre, el decisor dispone de información incompleta o bien desconoce las alternativas de decisión o sus consecuencias, por lo que la toma de decisiones se basa en supuestos.



Figura 39. El proceso racional de toma de decisiones. Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez et al. (2011, págs. 122-126).

- Otro de los enfoques es el que considera la adopción de **decisiones con racionalidad limitada** o que conlleva adoptar soluciones satisfactorias. Parte de la consideración de que, cuando el decisor se enfrenta a problemas complejos, donde no dispone de información completa (racionalidad limitada), entonces reduce la complejidad del problema a un estado que

le permita comprenderlo con facilidad. A partir de este enfoque se plantea el **modelo de racionalidad limitada o satisfactorio**.

- El enfoque del procedimiento organizacional y el enfoque político parte de la idea de que en las empresas existen varios objetivos fruto de la coexistencia de varios grupos de personas, cada uno con sus propios objetivos comunes. En estas situaciones, el **procedimiento organizacional** plantea seguir normas o reglas sencillas para tomar decisiones. Se suele elegir la primera alternativa que se encuentra satisfactoria, sin seguir analizando el resto de alternativas.

El **enfoque político** considera los juegos políticos y de poder, recurriendo a la negociación para alcanzar una solución que satisfaga las reivindicaciones de cada grupo a través del consenso.

4.4.2. La toma de decisiones en grupo

Muchas decisiones en las empresas son tomadas por un grupo de personas. No se puede afirmar que cualquier decisión adoptada por un grupo sea, por sí misma más acertada que la tomada individualmente. Lo importante es determinar cuándo es conveniente que una decisión la adopte un grupo, conociendo las ventajas que supone la toma de decisiones grupales frente a las individuales.

Ventajas de la decisión grupal (desventajas de la individual)	Desventajas de la decisión grupal (ventajas de la individual)
<ul style="list-style-type: none"> • Más conocimientos e información más completa • Más variedad de opiniones • Más aceptación de una solución • Más legitimidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan más tiempo • Presiones para adaptarse • Dominio de algunos miembros • Responsabilidad ambigua

Tabla 9. Ventajas y desventajas de la toma de decisiones grupales. Fuente: Sánchez et al. (2011, pág.138).

Existen métodos que pueden aplicarse para ayudar a superar las desventajas de las decisiones grupales, como la tormenta de ideas (brainstorming), la técnica del grupo nominal y el método Delphi.

4.5. Problemas y conflictos

4.5.1. Problemas: origen, tipos y fases de análisis

El análisis de los problemas está claramente ligado a la toma de decisiones desde el momento en que se debe buscar y seleccionar una alternativa para la

solución a cada problema. En las organizaciones, los problemas no siempre tienen una connotación negativa. Es más, deben entenderse como “la desviación existente entre la situación deseada y la situación real” (Gallego y Casanueva, 2016, pág. 31). Además, cuando una empresa se asienta en el control de todas las situaciones, pierde la capacidad de responder a nuevos desafíos (Huete y García, 2017). Así que los problemas son, en la mayoría de los casos, oportunidades de mejora y pueden llegar a ser muy provechosos para las empresas porque son una fuente de adaptabilidad a nuevos escenarios.

Atendiendo a Gallego y Casanueva (2016), los problemas pueden tener origen:

- **Interno a la empresa:** relacionado con las funciones, empleados, actuación de directivos, cumplimiento de los objetivos, etc.
- **Externo pero vinculado a la empresa:** proveniente de clientes, proveedores, competidores, administración pública, coyunturas sociales y económicas, crisis sanitarias, etc.

Según el tipo de problema, se requerirá un procedimiento o solución diversa. Así, se distinguen entre:

- **Problema familiar o rutinario,** en el que la toma de decisión para una solución es relativamente sencilla, está estructurada y, generalmente, no requiere de la intervención de otros miembros de la estructura de la empresa porque solo afectaría a las personas implicadas.
- **Problema nuevo,** en el que la incertidumbre, falta de previsión o incluso tratar de ajustarse a soluciones preestablecidas no adecuadas al problema, complejiza la toma de una decisión para su resolución. Generalmente requiere la intervención de varios niveles de decisión.

En cualquier caso, para la adecuada solución se requiere de un correcto el **análisis del problema**, que se realizan siguiendo estas tres fases:

- **Identificación del problema:** para detectar todos los elementos y factores que inciden o están involucrados en el problema.
- **Estudio de las causas:** normalmente, un problema (sobre todo, si es nuevo) suele tener más de una causa y en la búsqueda de una adecuada solución sería necesario evitar simplificarlo identificando lo que algunos autores denominan “red causal”.
- **Valoración del problema:** contribuye a determinar la importancia y urgencia que variará también en función de los intereses de la empresa turística y de las responsabilidades que se asuman. Los problemas deben ser jerarquizados en función de su prioridad.

Importante



“Un problema no acaba cuando se detecta o expone, sino cuando se acuerda una estrategia conjunta para abordarlo y esta se ejecuta exitosamente” (Huetes y García, 2017, pág. 191)

4.5.2. Conflictos: tipos, motivos y proceso

El conflicto es también una realidad ineludible que depende fundamentalmente de dos variables: la libertad de expresión de las diferencias y la cordialidad, confianza y respeto de las relaciones entre las personas.

Definición



El conflicto es un proceso que se manifiesta por una confrontación, explícita o tácita, entre dos o más agentes que surge cuando uno de ellos percibe que la otra parte se opone a sus intereses o trata de perjudicarlos” (Sánchez Vizcaíno et al., 2011, pág. 336).

Y, en función de esas dos variables se identifican **cuatro tipos de conflictos** (Huetes y García, 2017, Figura 40):

- **Confrontación:** caracterizado por un entorno sincero pero hostil en el que las discusiones erosionan y agotan el ánimo de los trabajadores. En este contexto será difícil alcanzar soluciones operativas.
- **Omertá o ley del silencio:** en el que el entorno es cordial, de respeto, pero no existe total sinceridad por lo que realmente no afloran los problemas. Habrá poca implicación por parte de los trabajadores para encontrar una solución.
- **Retranca o cinismo:** es un conflicto que causa la peor situación posible para la organización porque no existe una buena relación entre los miembros y, además, no se analizan bien las diferencias. En este contexto hay poca voluntad por revertir la situación.
- **Discrepancia:** es considerado el mejor de los escenarios porque los conflictos se enfrentan de la mejor manera posible ya que difícilmente se personalizan los problemas y la relación cordial es la clave para encontrar soluciones adecuadas y provechosas.



Figura 40: Tipo de conflictos. Fuente: Huete y García (2017, pág.190).

Otros autores clasifican los conflictos atendiendo al **objeto de las diferencias** que, en numerosas ocasiones, pueden estar interrelacionados (Sánchez Vizcaíno et al., 2011). Se distinguen:

- **Conflictos sobre los recursos materiales o inmateriales:** En el primer caso pueden originarse discrepancias por conseguir mayor dotación financiera, tener equipamientos específicos, lograr un tipo de espacio o infraestructura para el desarrollo de las funciones, etc. Mientras que el segundo, se refiere a otro tipo de recursos como la información, poder o prestigio, entre otros.
- **Conflictos sobre los objetivos, procesos y tareas:** En este caso pueden emerger divergencias vinculadas a la orientación estratégica de la empresa, la forma de realizar el trabajo o las metas concretas de cada puesto.
- **Conflictos interpersonales:** Surgen cuando existen diferencias en las ideas, valores y opiniones de los trabajadores en el que, además, entran en juego los sentimientos y los rasgos de la personalidad de los individuos.

En relación con el proceso de conflicto (Figura 41), las dos primeras etapas, la de antecedentes (condicionadas por los factores internos a la empresa, los personales y la comunicación) y la materialización de este (cuando las partes perciben la situación como una amenaza y se involucran emocionalmente en el

conflicto) tienen que ver con los tipos y motivos anteriormente descritos. Mientras que la tercera fase describe la dinámica del conflicto y los estilos generales para gestionarlos: evasión, cesión, imposición, colaboración y compromiso; y, la última atiende a los resultados.

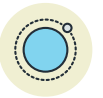
En este sentido, y al igual que sucede con los problemas, no todos los conflictos son perjudiciales para las empresas y organizaciones. Así, se distinguen diferentes consecuencias si se trata de (Figura 41):

- **Conflictos disfuncionales:** son aquellos que, de no ser gestionados y solucionados adecuadamente, **pueden perjudicar a los objetivos y procesos de la empresa.** Los efectos o consecuencias de estos conflictos pueden ocasionar la disminución de la cohesión del grupo de trabajadores, la subordinación de las metas del grupo a los intereses particulares, el aumento de conductas hostiles y la disminución de la comunicación entre empleados.
- **Conflictos funcionales:** son aquellos que, cuando son manejados de manera correcta, pueden tener un potencial beneficioso mejorando el desempeño de las organizaciones. Las **consecuencias positivas** de estos conflictos se materializan en la mejora de la calidad de las decisiones, la estimulación de la creatividad y la innovación, la estabilización o integración de las relaciones personales, la estimulación de la competencia y en un mejor desarrollo de las tareas, entre otros aspectos.



Figura 41. El proceso del conflicto. Fuente: Sánchez Vizcaíno et al. (2011, pág.341).

Referencias



La negociación es considerada el modo racional de afrontar un conflicto en el que los individuos interesados interactúan en una dinámica de oferta y contraoferta para lograr un acuerdo satisfactorio para todas las partes. Para profundizar en ello, se recomienda la lectura detallada de Sánchez Vizcaíno et al. (2011, pág. 348-363). Por último, hay que recordar que entrenar a los trabajadores en estrategias de gestión del conflicto suponen una mejora de la calidad de servicio ofrecido al cliente.

4.6. Riesgos laborales: normativa de prevención

Atendiendo a las normativas del Ministerio de Trabajo y Economía Social, todas las empresas tanto públicas como privadas, tienen el deber y la obligación de proteger a sus trabajadores de los posibles riesgos laborales. Para ello, deben contar con un Plan de Prevención de Riesgos Laborales (PRL) y adoptar las medidas que sean necesarias en cada caso (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2022).

La **Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales**, publicada en el BOE núm. 269, de 10 de noviembre, es la Ley general que aún sigue vigente en esta materia. En ella se regula la normativa sobre prevención de riesgos laborales, la política en esta materia para proteger la seguridad y la salud en el trabajo, los derechos y obligaciones de empresarios y trabajadores (entre las que se encuentran la definición del PRL, la evaluación de los riesgos y la planificación de la actividad preventiva), el papel de los servicios de prevención en la empresa, la consulta y participación de los trabajadores, la responsabilidad y sanciones.

Esta ley se ha ido enriqueciendo a lo largo del tiempo con **multitud de Reales Decretos, Órdenes y normativas específicas**, de obligado cumplimiento. Esta evolución legislativa se vincula a los avances sociales y a una mayor responsabilidad en salud y seguridad por parte de los empleadores y trabajadores. Más recientemente, ha sido necesario desarrollar un marco normativo específico para la hostelería y el turismo, motivado por la detección de nuevos riesgos y diferentes situaciones, entre ellos, la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Todas estas leyes pueden consultarse en la página web del Ministerio de Trabajo.

Por su parte, el Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) es el órgano científico especializado de la Administración General del Estado que tiene como misión el análisis de las condiciones laborales y la promoción y apoyo de la seguridad y salud en el trabajo (INSST, 2022a). El **INSS** ofrece en su espacio web una **recopilación de toda la legislación vigente española** para facilitar la aplicación de la normativa en materia de prevención de riesgos laborales. Igualmente, en este espacio se puede consultar otro tipo de documenta-

ción como guías técnicas, directrices, notas técnicas de prevención, documentos de divulgación, así como información complementaria de interés de otros organismos competentes en prevención (INSST, 2022b).

Importante



La integración de la temática de seguridad y salud en el trabajo en los estudios de formación profesional es prioritaria para asentar una auténtica cultura preventiva. Es necesario tomar conciencia de que la prevención no comienza en el ámbito laboral, sino en las etapas anteriores, en particular en el sistema educativo (INSST, s.f., pág. 3)

De manera concreta, el INSST (INSST, s.f.), **identifica y tipifica los riesgos generales y específicos de la hostelería y turismo**. Estos son:

- **Riesgos de seguridad:** caídas de personas, golpes y choques, atrapamiento, corte, caída de objetos, caída de objetos por desplome, caída de objetos en manipulación, riesgo eléctrico, incendio, explosión, contacto, térmico (quemaduras), contacto con sustancias químicas peligrosas.
- **Riesgos higiénicos:** exposición a sustancias tóxicas o irritantes, exposición a agentes biológicos, exposición al ruido, exposición a temperaturas.
- **Riesgos ergonómicos:** Manipulación manual de cargas, fuerzas y movimientos repetitivos, trabajos de pie.
- **Riesgos psicosociales:** Estrés, agotamiento laboral, acoso psicológico en el trabajo, acoso sexual, acoso discriminatorio.

Referencias



En el documento "Manual básico de Prevención de Riesgos Laborales Hostelería y Turismo", publicado por Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (actual INSST), se recogen algunas medidas a implementar para evitar posibles riesgos en diferentes puestos de trabajo. Se recomienda su consulta.

Tareas



Este apartado se trabajará de forma autónoma siguiendo las instrucciones que figuran en la plataforma del Campus Virtual de la UNIA.

IDEAS CLAVE

La planificación nos permite determinar dónde queremos estar en un futuro y cómo podemos conseguirlo, teniendo en cuenta tanto las amenazas y oportunidades que se presentan como las fortalezas y debilidades de nuestra organización. Se debe de tener una actitud proactiva.

La planificación es necesaria. La planificación estratégica es un proceso y, se puede enmarcar dentro de la Dirección Estratégica. Podemos diferenciar tres niveles de planificación estratégica: corporativa, nivel de unidad de negocio y nivel funcional.

La planificación a nivel corporativo hace referencia a toda la organización y comprende todos los negocios de ésta. Implica decisiones importantes como la definición de misión, el establecimiento de objetivos y metas y el diseño de la cartera de negocios. En relación a esta decisión la empresa debe definir las UEN, analizarlas y evaluarlas, en base a esto definirá la estrategia a seguir.

La planificación a nivel de unidad de negocio tiene sentido en aquellas organizaciones que tienen varios negocios. Comprende decisiones como la definición de misión específica para la UEN y su concreción en objetivos específicos, así como la definición de la estrategia a seguir en cada una de ellas.

La planificación funcional, último nivel de planificación diferenciado hace referencia a la concreción a nivel funcional. La planificación del marketing cobra especial importancia en el papel de creador de valor para el consumidor. Su gestión comprende tanto las decisiones de marketing estratégico como las decisiones de marketing mix. Todo ello enmarcado en el proceso de análisis, planificación, ejecución y control.

La planificación turística aplicada en áreas y destinos turísticos, y que son formuladas desde las administraciones públicas, son instrumentos necesarios para racionalizar el uso del espacio y para adecuar los productos a las nuevas condiciones de la demanda. Deben ser diseñadas atendiendo a estrategias globales en materia de planificación económica y, específicamente, dando respuesta al papel asignado a la actividad turística en los procesos de desarrollo territorial (Vera et al., 2013).

La planificación territorial y la gestión debe tener una visión transversal, dinámica e integradora, y debe atender a las dimensiones sociales, culturales, económicas, medioambientales y funcionales (Troitiño y Troitiño, 2016) para lograr un verdadero desarrollo turístico sostenible.

La primera regla en la planificación de los territorios turísticos es no hipotecar las dimensiones sociales, económicas y ambientales de la sostenibilidad turística. Determinadas decisiones pueden ser irreversibles si no toman en clave de sostenibilidad y deben adoptarse de manera que puedan ser fácilmente adaptables a los cambios de coyuntura turística (Vera et al., 2013).

Hoy en día, la digitalización ya es innata a cualquier actividad turística y comportamiento humano. De manera que, los destinos turísticos sometidos a procesos de evolución continua deberán adaptarse a lo Smart (inteligencia), adoptando nuevas tecnologías emergentes que provocarán, a su vez, nuevos comportamientos sociales. Los destinos deben hacer del aprendizaje y de la adaptación a las tecnologías las capacidades y competencias esenciales para continuar siendo dinámicos y competitivos en clave de sostenibilidad (González-Relaño y Ruiz-Rodríguez, 2020).

Los rápidos cambios del entorno y las continuas modificaciones de las preferencias del turista caracterizan al sector turístico y justifican la necesidad constante de información, de tal manera que el éxito de las empresas turísticas está fuertemente condicionada a su capacidad de adaptación al entorno, siendo las mejor informadas, las que cuentan con mejores herramientas para hacer frente a los desafíos y oportunidades que se les presentan. La información es un importante activo, esencial para que las organizaciones del sector turístico puedan tomar decisiones rápidas y oportunas, con un menor nivel de incertidumbre, que les permita alcanzar sus objetivos y mantener o lograr ventajas competitivas sostenibles en el tiempo, en un mercado que es cada vez más global.

Contar con información fiable y útil es también primordial para el cliente turístico, ya que le ayuda a planificar su viaje y conocer las alternativas que los destinos le ofrecen para disfrutar de su estancia. Además, los clientes están permanentemente generando información que a las organizaciones turísticas les interesa captar, analizar y explotar. Puede afirmarse que actualmente, ya no nos encontramos en un entorno donde la información se transmite unilateralmente, desde las empresas hacia el cliente, sino que también el cliente puede interactuar con la información y crearla.

Para que la información pueda ayudar en las decisiones, es necesario que esté siempre disponible para que, en el momento preciso, pueda ser visualizada de manera rápida por el responsable de la toma de decisiones, lo que justifica contar con adecuados sistemas de gestión de la información.

Cuando la organización se enfrente a un problema o situación concreta para la que no cuenta con la adecuada y/o suficiente información, será necesario iniciar una investigación comercial o de mercados, que provea, con una adecuada relación coste/beneficio, de la información pertinente y precisa. Existe una gran variedad de métodos o procedimientos que pueden aplicarse en una investigación comercial, cada cual con unas características que los hace adecuados según las necesidades de información y el objetivo de investigación.

El trabajo en grupo y en equipo tienen cada vez más relevancia dentro de las organizaciones, ya que la colaboración entre los miembros es fundamental para la mejora de la satisfacción y motivación en el trabajo y la consiguiente mejora del desempeño de las empresas.

Podemos clasificar los grupos de trabajo atendiendo a varios criterios en grupos formales, grupos informales, grupos permanentes y temporales, grupos

dirigidos desde el exterior, autodiseñados y autodirigidos, La gran variedad de grupos determina su omnipresencia en el interior de las organizaciones.

Las características de los grupos de trabajo determinan su eficacia y funcionamiento. El tamaño, el ejercicio del liderazgo dentro del grupo, la presencia de normas establecidas dentro del grupo, los roles que desempeñan sus miembros, el grado de cohesión de los miembros y su composición del grupo va a influir decisivamente en que el grupo alcance sus objetivos.

Los equipos de trabajo son un tipo especial de grupo, que se caracteriza porque sus miembros se encuentran más cohesionados, disponen de habilidades complementarias y comparten la responsabilidad común en los resultados del trabajo.

En las empresas se deben de adoptar decisiones continuamente, pero no sólo por parte de la alta dirección de la empresa, ya que en cualquier momento cualquier trabajador debe tomar decisiones que afecte a su puesto de trabajo o departamento.

Para tomar una decisión se necesita formular adecuadamente el problema, determinar cuidadosamente las distintas alternativas de solución y sus resultados, para pasar después a un análisis evaluativo de cuál es la mejor alternativa para resolver el problema.

La toma de decisiones se puede abordar desde diferentes enfoques básicos: el modelo racional o modelo de optimización, en el que se pretende que la decisión maximice la utilidad, el modelo de racionalidad limitada, en el que se busca que con la decisión aporte una solución satisfactoria, el enfoque organizacional, donde se adoptan reglas o normas sencillas en la decisión, y por último, el enfoque político, que considera el ejercicio del poder y la negociación para conseguir una solución satisfactoria.

Las decisiones pueden tomarse de forma individual o en grupo, con las ventajas e inconveniente que implica, pudiéndose utilizar diferentes métodos de toma de decisiones grupal y de generación de ideas, que sistematizan el proceso de toma de decisiones grupal.

Existen varios tipos de problemas y conflictos en el seno de las empresas que tienen como causas más comunes: el uso de un estilo de comunicación no apropiado; falta de alineación de los trabajadores en la toma de decisiones; discrepancias en los intereses por divergencia de objetivos; y/o, diferencias de valores y creencias entre las partes, entendidas estas como comportamientos irrenunciables de cada individuo. No obstante, los problemas y conflictos no pueden ni deben entenderse exclusivamente en sentido negativo, ni percibirse como un peligro, sino que deben afrontarse como una oportunidad de mejora.

El profesorado de formación profesional de hostelería y turismo debe preparar al alumnado en materia de prevención de riesgos laborales porque, como futuros trabajadores del sector, tienen el derecho y el deber de estar protegidos frente a cualquier riesgo laboral y tener garantizada la salud y la seguridad en todos los aspectos relacionados con el trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albacete Sáez, C. A., y Herrera Fernández, M. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación en el sector turístico: una aproximación al uso de las redes sociales*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Abell, D. (1980). *Defining the Business: The Starting of Strategic Planning*. Editorial Prentice Hall. En Martin Armario, E. (1999): *Marketing*. Editorial Ariel.
- ADESGAM- Asociación de Desarrollo Sierra de Guadarrama (2020). *Situación del turismo en el destino Sierra de Guadarrama 2020*. Recuperado de: <https://sierraguadarrama.info/wp-content/uploads/2020/12/2020-.Situaci%C3%B3n-del-turismo-en-el-destino-Sierra-de-Guadarrama.-Diagn%C3%B3stico-y-propuestas-de-desarrollo.pdf>
- Andreu, R., y Sieber, S. (1999). La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje. *Economía Industrial*, (326), 63-72.
- Ansoff, H. (1957). *Strategics for Diversification*, Harvard Business Review, septiembre-octubre, págs. 113-124. En Kotler, P. y Armstrong, G. (2018): *Principios de Marketing*. 17ª Ed. Editorial Pearson.
- Antonini, A. (2009). *La medida de la sostenibilidad de la ciudad histórico-turística* (Doctoral dissertation, Università degli studi di Sassari & Universitat Politècnica de Catalunya).
- Ayuntamiento de Sevilla & Junta de Andalucía (2020). *Plan Turístico de Grandes Ciudades de Sevilla*. Consejería de Turismo, Regeneración, Justicia y Administración Local. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/planes/21/01/PLAN%20TUR%20C3%8DSTICO%20DE%20GRANDES%20CIUDADES%20DE%20SEVILLA.pdf>
- Baggio, R., & Del Chiappa, G. (2014). Real and virtual relationships in tourism digital ecosystems. *Information Technology & Tourism*, 14(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s40558-013-0001-5>
- Barrera-Narváez, C. F., González-Sanabria, J. S., y Cáceres-Castellanos, G. (2020). Toma de decisiones en el sector turismo mediante el uso de Sistemas de Información Geográfica e inteligencia de negocios. *Revista Científica Del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de La Universidad Distral Francisco Jose de Caldas*, 38(2), 160-173.
- Beal, K., Cohen, R., Burke, M., & McLendon, C. (2003). Cohesion and performance ingroups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 989-1004.
- Beltrán López, G. (2019). *Turismo rural online: páginas web y redes sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Benidorm (2022). *Benidorm Destino Inteligente*. Recuperado de: <https://benidorm.org/es/smartcity/pagina/benidorm-destino-inteligente>

- Blanco, J. (2015): Libro Blanco de los destinos turísticos inteligentes. *Estrategias y soluciones para fomentar la innovación en el turismo digital*, LID Ed., Biblioteca ALTRAN. Madrid
- Bigné Alcañiz, E., Font Aulet, X., y Andreu Simo, L. (2000). *Marketing de destinos turísticos: Análisis y estrategias de desarrollo*. Madrid: Esic Editorial.
- Bonilla, J. (2013). Nuevas tendencias del turismo y las tecnologías de información y las comunicaciones. *Anuario Turístico y Sociedad*, (14).
- Bueno Campos, E. Morcillo Ortega, P. & Salmador Sánchez, M. (2006) *Dirección Estratégica: nuevas perspectivas teóricas*, Editorial Pirámide
- Buhalis, D., y Law, R. (2008). Progress in Information Technology and Tourism Management: Twenty Years on and 10 Years after the Internet: The State of Etourism Research. *Tourism Management*, 29, 609-623.
- Bustelo Ruesta, C., y Amarilla Iglesias, R. (2001). Gestión del conocimiento y gestión de la información. *Patrimonio Histórico*, 34, 226-230.
- Capece, G. R. (2014). *Turismo: gestión de la complejidad*. Buenos Aires: Fundación Proturismo.
- Castro Ricalde, D., Peñaloza Suárez, L., y Tamayo Salcedo, A. L. (2018). Tecnologías en línea populares para viajar: ¿cuáles utilizan los jóvenes universitarios para hacer turismo? *Revista electronica actualidades investigativas en educación*, 18(2), 202-232.
- Cornellá, A. (1994). *Los recursos de información: ventaja competitiva de la empresa*. McGraw-Hill.
- Cornellá, A. (1996). *Información digital para la empresa*. Barcelona: Marcombo.
- Cornellá, A. (2009). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Barcelona: Infonomía.
- Comisión Europea (2021). *Declaración de Osnabrück sobre la Educación y Formación Profesionales como facilitadores de la recuperación y de transiciones justas hacia economías digitales y ecológicas*. Disponible en: Declaración de Osnabrück sobre la educación y formación profesionales como facilitadoras de la recuperación y de transiciones justas hacia economías digitales y ecológicas (todofp.es)
- Comisión Europea (2022). *Educación y Formación Profesionales. Capacidades para hoy y para el futuro*. Disponible en: Educación y formación profesionales: Capacidades para hoy y para el futuro (todofp.es)
- Davenport, T. H., y Prusak, L. (1999). *Working Knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia*. Barcelona: Paidós.
- Del Chiappa, G. & Baggio, R. (2015). Knowledge transfer in smart tourism destinations: Analyzing the effects of a network structure. *Journal of Destination Marketing & Management*, 4(3), 145-150. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2015.02.001>
- De Pablos Heredero, C., Izquierdo Loyola, V., López-Hermoso Agius, J., Martín-Romo Romero, S., y Montero Navarro, A. N. (2001). *Dirección y gestión de los sistemas de información en la empresa*. Madrid: ESIC Editorial.

- De Pablos Heredero, C., López-Hermoso Agius, J. J., Martín-Romo Romero, S., y Medina Salgado, S. (2019). *Organización y transformación de los sistemas de información en la empresa* (4ª ed.). ESIC.
- Díez de Castro, E., García del Junco, J., Martínez Jiménez, F., & Periáñez Cristóbal, R. (2001). *Administración y Dirección*. Madrid: McGraw-Hill.
- EXCELTUR (2017). URBANTUR. *Monitor de Competitividad Turística de los destinos urbanos españoles*. Recuperado de: <https://www.exceltur.org/urban-tur/#>
- Etzioni, A. (1972). *Organizaciones modernas*. Mexico: UTEHA.
- Falcon, J. (2017). *La identidad, imagen y reputación de un destino turístico urbano a través de la gestión de la comunicación online: El caso de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral, Universidad de La Coruña.
- Fanjul Peyró, C. (2008). La importancia de la comunicación no verbal en la configuración de la imagen corporativa. *Revista de comunicación y nuevas tecnologías*(11), 1-20.
- Fariños Dasi, J. (2020). La inteligencia territorial en la toma estratégica de decisiones. En M. R. Simancas Cruz, y M. P. Peñarrubia Zaragoza, *El valor de los datos turísticos*. Editorial Tirant Lo Blanch. 23-41.
- Farinós Dasí, J. (2011). Inteligencia territorial para la planificación y la gobernanza democráticas: los observatorios de los territorios. En: *Proyección*, No. 11, p.45-69. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/13544>.
- Femenia-Serra, F. & Ivars-Baidal, J. A. (2018). Smart tourism: Implicaciones para la gestión de ciudades y destinos turísticos. En M. T. Cantó López, J. A. Ivars Baidal, & R. Martínez Gutiérrez (Dir.), *Gestión inteligente y sostenible de las ciudades: Gobernanza, smart cities y turismo* (pp. 129–151). Valencia: Tirant Lo Blanch
- Fernández Alles, M. T., y Cuadrado Marqués, R. (2014). El impacto de las nuevas tecnologías en el sector turístico: Aplicación de la realidad aumentada al turismo cultural. *International journal of world of tourism*, 1(2), 10-18.
- Fernández Collado, C. (2002). *La comunicación en las organizaciones*. Trillas.
- Fernández Sánchez E., & Ramírez Alesón, M. (2021). *Fundamentos para la toma de decisiones estratégicas*. Editorial Pirámide.
- Fernández-Villarán Ara, A. (2017). *Promoción y comercialización de productos y servicios turísticos locales*. Paraninfo.
- Fuentes Fuentes, M^a M. & Cordón Pozo, E. (Coords.) (2016): *Fundamentos de Dirección y Administración de Empresas*, 3ª Ed. Editorial Pirámide
- Fundació Mallorca Turisme (2022a): Diagnóstico de partida y benchmark. *Plan Estratégico de Turismo de Mallorca 2020-2023*. Recuperado de: <https://www.nexmallorca.com/diagnosticodepartida>
- Fundació Mallorca Turisme (2022b). Objetivos y Estrategias. *Plan Estratégico de Turismo de Mallorca 2020-2023*. Recuperado de: <https://www.nexmallorca.com/objetivosyestrategias>

- Fundació Mallorca Turisme (2022c). Plan Operativo. *Plan Estratégico de Turismo de Mallorca 2020-2023*. Recuperado de: <https://www.nexmallorca.com/pla-noperativo>
- Grande Esteban, I., y Abascal Fernández, E. (2003). *Fundamentos y técnicas de investigación comercial*. Esic Editorial.
- González-Relaño, R. & Ruiz-Rodríguez, F. (2020): El turismo inteligente: ¿un proceso (i)rreversible? En Marchena Gómez M.J (Ed): *¿Distopías reversibles? Los turismos del mañana*. Tirant lo Blanch.
- Gonzalez, J., Gil, C., & Martín, G. (2001). *Manual de prácticas de psicología deportiva*. Biblioteca Nueva.
- Giner Sánchez, D. (2018). *Social Media Marketing en destinos turísticos : implicaciones y retos de la evolución del entorno online*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gretzel, U., Reino, S., Kopera, S. & Koo, C. (2016). Smart Tourism Challenges. *Journal of Tourism*, 16(1), 41-47.
- Guachi Risso, V. (2012). Aproximación teórica a la relación entre los términos gestión documental, gestión de información y gestión del conocimiento. *Revista española de documentación científica*, 35(4, octubre-diciembre), 531-554.
- Guerras Martín, L.A. & Navas López, J.E. (2016) La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones 5ª Ed. Editorial Civitas-Thomson Reuters (versión online disponible a través biblioteca UGR)
- Hackman, J., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), 269-287.
- Hernández Ortiz, Mª J. (Coord.) (2020). *Administración de Empresas* 3ª Ed. Editorial Pirámide.
- Hill, G. (1982). Group versus individual performance: are N+I heads better than one? *Psychological Bulletin*, 91(3), 517-539.
- Hosteltur (2019). *Los DTI, por un turismo más sostenible y para responder al turista digital*. Recuperado de: https://www.hosteltur.com/133315_los-dti-por-un-turismo-mas-sostenible-y-para-responder-al-turista-digital.html
- Huete, R., y Brotons, M. y. (2020). La gestión del conocimiento en la innovación turística. En M. Simancas, y M. Peñarrubia, *El valor de los datos turísticos* (págs. 67-100). Tirant lo Blanch.
- Inmon, B. (1994). *Using the Data Warehouse* (2ª edición ed.). Londres: Wiley and Sons.
- INVAT.TUR (2015). *Manual operativo para la configuración de destinos turísticos inteligentes*. Agencia Valenciana de Turismo. Benidorm. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/invattur/manual-operativo-para-la-configuracin-de-destinos-inteligentes>
- Kinney, T., y Taylor, J. (1989). *Investigación de Mercados. Un enfoque aplicado*. México: McGraw-Hill.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2018). *Principios de Marketing*. 17ª Ed. Editorial Pearson.

- Kotler, P. & Keller, K. (2016). *Dirección de Marketing*. 15ª Ed. Editorial Pearson.
- Kotler, P., Bowen, J. & Makens. J. (2003): *Marketing para Turismo*, 3ª Ed. Editorial Pearson.
- Kotler, P., Bowen, J. T., Makens, J. C., García de Madariaga, J., y Flores Zamora, J. (2011). *Marketing turístico*. Pearson.
- Kotler, P., Bowen, J. & Makens. J. (2012). *Marketing Turístico*. 6ª Ed. Editorial Pearson
- Lapiedra, R., Garrigós, F., y Palacios, D. (1999). Análisis de las posibilidades de la utilización de sistemas de información inter-organizativos en el sector turístico. En *La gestión de la diversidad: XIII Congreso Nacional, IX Congreso Hispano-Francés, Logroño (La Rioja), 16, 17 y 18 de junio*, (págs. 1041-1048). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Laudon, K. C., y Laudon, J. P. (2004). *Sistemas de información gerencial* (16ª ed.). Pearson.
- Lin, Y., Cole, C., y Dalkir, K. (2014). The relationship between perceived value and information source use during KM strategic decision-making: A study of 17 Chinese business managers. *Information Processing y Management*, 50(1), 156-174.
- Luque Martínez, T. (1997). *Investigación de Marketing*. Ariel Economía.
- Maraver Tarifa, G. & López Moreno, L. (2020). *Dirección Comercial en Turismo*. Editorial Técnica Avicam.
- Martin Armario, E. (1999). *Marketing*. Editorial Ariel.
- Martín Rojo, I. (2014). *Dirección y Gestión de Empresas del Sector Turístico*. 5ª Ed. Editorial Pirámide
- Martín Valles, D. (1999). Las tecnologías de la información y el turismo. *Estudios Turísticos*, (142), 3-24.
- Mediano, L. (2004). *Gestión de marketing en el turismo rural*. Pearson, Prentice-Hall.
- Menguzzato, M. & Renau J.J. (1991). *La Dirección Estratégica de la Empresa*. Editorial Ariel En Hernández Ortiz, Mª J. (Coord.) (2020): *Administración de Empresas*. 3ª Ed. Editorial Pirámide.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) *I Plan Estratégico de la Formación Profesional*. Disponible en: Microsoft PowerPoint - 2019-11-22 I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema (educacionyfp.gob.es)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Plan de Modernización de la Formación Profesional*. Disponible en: plan-de-modernizaci-n-de-la-formaci-n-profesional.pdf (educacionyfp.gob.es)
- Mintzberg, H. (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.
- Moscoso, P. (1998). Reflexiones en torno al concepto "Recurso de Información". (S. d. Complutense, Ed.) *Revista General de Información y Documentación*, 8(1), 327-342.
- Naciones Unidas (2010). *Recomendaciones internacionales para estadísticas de turismo 2008*. Madrid/Nueva York, 2010. Disponible en: https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm_83rev1s.pdf

- Navarro, J., De Quijano, S., Berger, R., & Meneses, R. (2011). Grupos en las organizaciones: Herramienta básica para gestionar la incertidumbre y ambigüedad crecientes. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 17-28.
- Ongallo, C. (2007). *Manual de comunicación: guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones* (2ª ed.). Dykinson.
- Organización Mundial del Turismo (2022). *Glosario de términos de turismo*. Recuperado de: <https://www.unwto.org/es/glosario-terminos-turisticos> patrimonio y sostenibilidad del turismo. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 78, 212–244.doi: <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2716>
- Oz, E., y Sousa, K. .. (2015). *Administración de los sistemas de información*. Cengage Learning.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. Nueva York: Addison-Wesley Publishing.
- Pérez González, D., y Placer Maruri, E. (2011). Vigilancia tecnológica en Pymes industriales del metal: conocimiento, adpolicación y medición de sus beneficios. *El Profesional de la Información [en línea]*, 20(5), 495-502.
- Porter, M. (2012). *Ventaja competitiva*. Editorial Pirámide
- Postigo, I. (2018). *Gestión profesional y emocional de equipos*. Madrid: Esic Editorial.
- Pozo Lite, M. D. (2015). *Gestión de la comunicación interna en las organizaciones: casos de empresa* (3ª ed.). EUNSA.
- Rodrigues Soares, J. R., Remoaldo, P., Gabriel, L. P. M. C., & Perinotto, A. R. C. (2022). Perceptions of the resident of Santiago de Compostela regarding tourism: effects on hospitality. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 2109262.
- Russo, A. P. (2002). The "vicious circle" of tourism development in heritage cities *Annals of Tourism Research*, 29(1), 165-182.
- Salanova, M., Prieto, F., & Peiró, J. (1996). Grupos de trabajo. En J. Peiró, & F. Prieto, *Tratado de psicología del trabajo*. Madrid: Síntexis.
- Sánchez Vizcaíno, G., Albacete Sáez, C. A., Barrales Molina, V., Casado Mateos, A., Escudero Torres, M. Á., Navarro Paule, A., . . . Tamayo Torres, J. (2011). *Administración de empresas*. Pirámide.
- SEGITTUR (2017). *Destinos Turísticos Inteligentes: Visión Estratégica*. Barcelona. Recuperado de. <https://www.diba.cat/documents/74348/0/Presentaci%C3%B3+Carlos+Romero.pdf/b62abd76-8be8-4299-80d2-533ef6ef7816>
- SEGITTUR- Sociedad Mercantil Estatal para la Gestión de la Innovación y las Tecnologías Turísticas (2022). Recuperado de: <https://www.destinosinteligentes.es/>
- Simon, B., & Stürner, S. (2003). Respect for group members: intragroup determinants of collective identification and group-serving behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(2), 183-193.
- Swaim, R.W. (2009). *The Strategic Drucker: Growth Strategies and Marketing Insights from the Works of Peter Drucker*. Editorial John Wiley & Sons, Incorporated.

- Triadó, X., & Gallardo, E. (2007). Cuando el trabajo en equipo no es sólo un grupo de trabajo. *Capital Humano*(206), 98-102.
- Troitiño Vinuesa, M. A., & Troitiño Torralba, L. (2018). Visión territorial del Troitiño, M. A., & Troitiño, L. (2016). Patrimonio y Turismo: Reflexión Teórico-Conceptual y una Propuesta Metodológica Integradora Aplicada al Municipio de Carmona (Sevilla, España). *Scripta Nova*, XX (543). Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/543/19719>
- Turismo Ciudad de Granada (2020). Avances del *Plan Turístico de Grandes Ciudades de Granada 2018-2022*. *DsAvances de trabajos*. Disponible en: <https://labingranada.org/wp-content/uploads/2018/04/Resumen-PTGC-Granada-2018-2022-1.pdf>
- Turismo de Santiago (2018). *Plan Estratégico de Turismo de Santiago de Compostela 2017- 2022*. Disponible en: https://www.santiagoturismo.com/files/2018/12/20181218140633_PETCompostela.pdf
- Velasco González, María (2005). *¿Existe la política turística? La acción pública en materia de turismo en España (1951-2004)*. *Política y Sociedad*, 42 (1). pp. 169-195. ISSN 1130-8001
- Vera. F (Coord), López, F. L., Gómez. M., & Antón, S. (2013). *Análisis territorial del turismo y planificación de destinos turísticos*. Tirant Humanidades.
- Wagner III, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2004). *Comportamiento organizativo. Consiguiendo la ventaja competitiva*. Thomson.



7 Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en 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:

Cristina Ceballos Hernández
Ana Isabel Polo Peña
Francisco José Ruiz Rey

ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Aproximación a la investigación e innovación educativa en Hostelería y Turismo
 - 1.1. ¿Qué es la investigación científica? ¿Qué se puede entender por investigación educativa?
 - 1.2. ¿Qué es innovar? ¿Qué se puede entender por innovación educativa?
 - 1.3. ¿Investigación e innovación? Relación entre la investigación e innovación educativa
 - 1.4. La ética en la investigación e innovación
2. ¿Cómo comenzar? Proyectos de investigación e innovación y sus etapas
 - 2.1. Modalidades que integran la investigación e innovación educativa
 - 2.2. Etapas del proceso de investigación e innovación
 - 2.3. Consejos y claves para la elaboración de un proyecto de investigación y/o innovación
3. ¿Cómo innovar en la docencia? Enfoques metodológicos innovadores en el ámbito de Hostelería y Turismo
 - 3.1. Metodologías disruptivas en el aula: el Aprendizaje Basado en Problemas la clase invertida, la gamificación y los proyectos basados en tecnologías digitales y medios online
 - 3.2. Metodologías para favorecer la convivencia positiva y la inclusión
 - 3.3. Metodologías para el cambio social y la transferencia a la sociedad
4. Herramientas E-learning y entornos virtuales de aprendizaje: Moodle
 - 4.1. Herramientas de gestión
 - 4.2. Herramientas de contenido
 - 4.3. Herramientas de comunicación
 - 4.4. Herramientas de evaluación
 - 4.5. Herramientas auxiliares

5. Competencia digital del profesorado y del alumnado
6. Google Workspace for Education Fundamentals
 - 6.1. Herramientas orientadas a la colaboración de recursos
 - 6.2. Herramientas para la gestión del aula
 - 6.3. Herramientas para la comunicación
 - 6.4. Herramientas para la organización tareas
7. Herramientas digitales para el diseño de unidades didácticas y actividades formativas (parte I)
 - 7.1. Herramientas para la creación de actividades interactivas
 - 7.2. Herramientas para la evaluación, feedback, motivación y participación del alumnado
 - 7.3. Herramientas para la gamificación
 - 7.4. Herramientas para Flipped Classroom
 - 7.5. Herramientas para la creación de entornos colaborativos
8. Herramientas digitales para el diseño de unidades didácticas y actividades formativas (parte II)
 - 8.1. Diseño de infografías educativas
 - 8.2. Creación de unidades didácticas digitales con “exelearning”
 - 8.3. Edición de vídeo y videoanotaciones
 - 8.3.1 Creación y edición de vídeo
 - 8.3.2 Anotaciones de vídeo
 - 8.3.2.1 Explicación del uso de la herramienta en el ámbito educativo
 - 8.3.2.2 Metodología y didáctica aplicada
 - 8.3.2.3 Valoración de la herramienta
 - 8.3.2.4 Recomendación final
 - 8.4. Indagación guiada con webquests
 - 8.5. Análisis de artículos de carácter científico

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende realizar un acercamiento a la investigación e innovación educativa. La **investigación educativa** puede considerarse como una actividad encaminada a responder a preguntas concretas mediante el empleo del método científico. Por su parte, la **innovación en educación** puede entenderse como un conjunto de ideas y procesos sistematizados mediante el que introducir cambios en las prácticas educativas actuales.

En relación con la innovación y el contexto educativo, tienen cabida **metodologías disruptivas** que ponen al alumnado en el centro del proceso educativo y que utilizan **las nuevas tecnologías y otros medios online** para la mejora de la adquisición de las distintas competencias dentro de la formación en Hostelería y Turismo, además de favorecer la **convivencia positiva, la inclusión y el cambio social**.

Este capítulo se estructura en 8 apartados. En la primera parte del capítulo se va a tratar la **investigación e innovación aplicada al ámbito educativo**. Se presentan los **proyectos de investigación y/o innovación** como mecanismos a través de los que alcanzar mejoras y dar respuesta a los problemas y retos actuales en el ámbito de la educación. Para ello, en primer lugar, se parte de la definición de ambas áreas, se identifican sus principales características y etapas a seguir al implementarlas en el contexto educativo desde una perspectiva integradora en la que la *investigación puede considerarse una etapa de la innovación*, y la *innovación una modalidad de investigación*. A continuación, se aportan pautas para la elaboración de los proyectos de investigación y/o innovación.

A continuación, se propone una **selección de metodologías docentes** que, a modo de referencia y ejemplo, pueden resultar adecuadas para **innovar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la convivencia positiva la inclusión, y el cambio social orientado hacia ciudadanos y futuros profesionales comprometidos con su entorno**.

Posteriormente se realiza una **aproximación al e-learning** con el objetivo de presentar **Moodle** y el potencial de esta plataforma en el ámbito educativo, que se propone como base para centralizar el trabajo docente. Asimismo, se presenta **Google Workspace for Education**, un potente ecosistema de herramientas educativas que quedan al servicio del profesorado para la innovación educativa. El capítulo finaliza con dos últimos apartados en los que se presentan numerosas **herramientas digitales para el diseño de unidades didácticas y actividades formativas**.

OBJETIVOS

- Conocer la definición y características de la investigación educativa.
- Conocer la definición y características de la innovación educativa.
- Identificar las interrelaciones que existen entre investigación e innovación educativa.
- Conocer la estructura de los proyectos de investigación e innovación educativa.
- Conocer metodologías docentes con las que favorecer la innovación en el contexto educativo.
- Realizar una aproximación al e-learning y a los entornos virtuales de aprendizaje, en concreto Moodle.
- Reflexionar sobre la competencia digital del profesorado y su alcance.
- Conocer Google Workspace for Education como potente ecosistema de herramientas educativas.
- Conocer herramientas digitales para el diseño de unidades didácticas y actividades formativas.

CONTENIDOS

1. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN HOSTELERÍA Y TURISMO

1.1. ¿Qué es la investigación científica? ¿Qué se puede entender por investigación educativa?

La investigación es una actividad que todos solemos realizar a diario, dado que de forma habitual recogemos información para responder a los interrogantes del día a día y resolver problemas (Booth, Colomb y Williams, 2001).

Este proceso puede abordarse desde diferentes enfoques o perspectivas y no todas las formas de investigar van a generar un conocimiento válido, riguroso y fiable (Bisquera Alzina, 2009). El método de investigación utilizado es el que determina el tipo de conocimiento alcanzado, y la **investigación científica**, es la que genera un **conocimiento científico**. La investigación pasa a considerarse científica cuando sigue un proceso o método que es sistemático y objetivo, que se orienta hacia la consecución de un nuevo conocimiento y la identificación de respuestas a nuevas situaciones e interrogantes (Sierra, 1983).

Definición



El **método científico** puede considerarse: *“Forma racional, ordenada, objetiva y social de una actividad, que establece el camino o proceso que aquella ha de seguir para alcanzar su fin”.*

Sierra (1983, p. 146)

Cuando la investigación se aplica al campo de la educación -investigación educativa-, dicho proceso de investigación, queda aplicado a contextos educativos y contribuye a la generación de nuevo conocimiento, la comprensión y explicación de las realidades, procesos y resultados en el campo de la educación. En el ámbito de la educación no hay una única respuesta que sea válida y aplicable a todas las situaciones educativas. Ello deriva en que existan distintos **enfoques o maneras de abordar la investigación en el contexto educativo**.

Importante



Un **enfoque o modalidad de investigación** es un “conjunto de prácticas que emplean los investigadores para llevar a cabo la búsqueda de conocimiento y la solución de cuestiones o problemas; implica desde posiciones ideológicas o filosóficas sobre el entendimiento de la realidad hasta cuál es la forma más adecuada de recoger la información y suele diferenciarse entre una aproximación cuantitativa y otra cualitativa”.

Navarro Asencio, Jimenez García, Rappoport y Thoilliez Ruano (2017).

En la Tabla 1 se muestra, de forma comparada, el enfoque de investigación cuantitativo y cualitativo, con los diseños y técnicas de recogida de información correspondiente.

Enfoque	Cuantitativo	Cualitativo
Concepción de la realidad a estudiar	Única y objetiva. Puede adaptarse en variables medibles.	Múltiple y holística. Filtrada por el investigador y los implicados.
Objetivo último de la investigación	Explicación mediante el estudio de relaciones entre variables.	Comprensión de la realidad para su transformación.
Tipo de razonamiento	Hipotético. Deductivo (también inductivo).	Inductivo.
Diseño de la investigación	Experimentales: experimental puro, pre-experimental, cuas-experimental, no experimentales: descriptivos, comparativos, correlacionales, causales...	Etnográfico, biográfico, estudio de casos, teoría fundamentada, investigación-acción.
Técnicas de recogida de información	Pruebas estandarizadas (tests) y cuestionarios. También observaciones altamente estructuradas.	Observación de los participantes, entrevistas, grupos de discusión, DAFO, Delphi y análisis de documentos.
Información (datos)	Numérica.	Textual.
Resultado	Generalizable a una población.	No generalizable.

Tabla 1. Características del enfoque cuantitativo y cualitativo. Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro Asencio et al. (2017).

La Tabla 1 muestra que son varias las diferencias entre el **enfoque cuantitativo y cualitativo**. Si bien, la diferencia básica radica en la finalidad de cada uno de estos enfoques: el cuantitativo se orienta a alcanzar una generalización del conocimiento alcanzado a otros contextos educativos (empleando para ello la inferencia estadística, la medición cuantitativa de variables y usando muestras representativas de la población de estudio); mientras que el cualitativo se orienta a describir un fenómeno para llegar a comprenderlo en profundidad.

De forma adicional, en el contexto de la investigación educativa, se puede considerar un tercer **enfoque** que es el de **investigación-acción**. Este enfoque es próximo al cualitativo y se orienta a la transformación de la realidad y/o la práctica educativa como medio para solucionar problemas en educación a través de la intervención o el desarrollo de acciones educativas. La finalidad y características del enfoque de investigación-acción lleva a que esté directamente vinculado con la **innovación en educación**. Siguiendo a Navarro Asencio et al. (2017), las principales características de la metodología de investigación-acción son las siguientes:

- Finalidad práctica y aplicada a los procesos de cambio educativo.
- Combina planteamientos y metodologías propias de los enfoques cuantitativo y cualitativo.
- El proceso implica la participación de los sujetos implicados, en las distintas fases de la misma, siendo posible también que participen asesores externos.
- Busca la reflexión sobre la práctica educativa en la que se interviene.
- Puede entenderse como un proceso cíclico, en el que se analiza el proceso metodológico con el que se desarrolla el estudio y la intervención realizada.

Sabías que...



... ¿es mejor el enfoque cuantitativo, cualitativo o de investigación-acción?

En educación e investigación no hay por qué posicionarse por un enfoque investigador en particular. Resulta fundamental identificar el enfoque más adecuado para responder a las cuestiones y problemas planteados. En ocasiones, puede ser oportuno seguir un método mixto que combine más de un enfoque de investigación.

Una vez puesto de manifiesto que la investigación educativa se centra en la generación de conocimiento acerca de una realidad del contexto educativo, y quizás la intervención en esta realidad (como ocurre en la investigación-acción), es necesario reconocer que la investigación comparte muchos puntos en común

con la innovación educativa, llegando a poder considerarlos como procesos que se complementan.

1.2. ¿Qué es innovar? ¿Qué se puede entender por innovación educativa?

Como reflexión inicial, puede entenderse que los cambios que se dan de forma continua en la sociedad, los sectores profesionales, los avances tecnológicos y, en consecuencia, las nuevas demandas que se han de incorporar en los planes de estudios derivan en que sea necesario innovar de forma continua. Los cambios que se incluyen a nivel de educación se han de orientar a favorecer la adquisición de competencias entre el alumnado en relación con su ámbito profesional, pero también, en una preparación para la vida adulta, el aprendizaje continuo y si puede ser, la mejora de la sociedad y el sector.

Según Navarro Asencio et al. (2017), la **innovación educativa** se orienta a la puesta en marcha de procesos, estrategias, ideas, etc, de forma planificada y sistematizada, con el objetivo de introducir cambios en las prácticas educativas vigentes. Los objetivos de la innovación educativa se orientan a la mejora y transformación de la realidad educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas propuestas metodológicas o la modificación de actitudes. Si bien, resulta relevante destacar que las innovaciones educativas no consisten solo en introducir una técnica o material novedoso, sino que ello debe traducirse en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje o la resolución de un problema educativo.

De una forma más técnica, la innovación educativa puede considerarse como una intervención planificada que observa los siguientes aspectos (Fullan 2008; Navarro Asencio et al., 2017):

- Se plantea como un proceso de mejora sobre un problema identificado en la práctica profesional.
- Ha de poder integrarse con los elementos preexistentes en el proceso educativo para el que se diseña.
- Se plantea como hipótesis de acción modificables durante su implementación.
- Puede responder a distintos enfoques: orientado al resultado (énfasis en aspectos observables y medibles de los procesos de enseñanza-aprendizaje), orientado al proceso y diseño de la innovación (se revisa y modifica durante su puesta en marcha) o un enfoque pragmático (centrado en la resolución de problemas prácticos, que integra los dos enfoques previos).
- Puede hacer referencia a diferentes tipos de cambios: reforzamientos, sustituciones, alteraciones, adiciones, reestructuraciones o eliminaciones.
- Se orientan a la permanencia en el proceso educativo, al menos hasta que aparezcan nuevas oportunidades de mejora.

- Ha de ser evaluada para conocer si ha llegado a cumplir con sus objetivos.
- Una cultura de mejora continua en los centros educativos contribuye a que se inicien más procesos de innovación.
- Si genera una mejora significativa puede llegar a formar parte del centro educativo (más allá grupo de implementación).

1.3. ¿Investigación e innovación? Relación entre la investigación e innovación educativa

La investigación resulta relevante para identificar el nuevo conocimiento y demandas del sector y la sociedad, e identificar estrategias docentes que contribuyan a abordar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma que la investigación e innovación educativa se orientan hacia la mejora y transformación de la realidad educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización de aulas y centros educativos, las relaciones entre el centro educativo, las familias, los participantes en el centro y el entorno, y la mejora de los resultados y de la calidad de la educación (Navarro Asencio et al., 2017).

Así, combinar la investigación (con capacidad de diagnosticar y conocer la realidad de estudio) y la innovación (con capacidad de poner en práctica conocimientos novedosos para transformar y mejorar esa realidad) resulta esencial para el ámbito educativo y la mejora del sistema educativo. Ambas, investigación e innovación educativa, comparten finalidades, objetivos, etapas y metodologías (Figura 1):

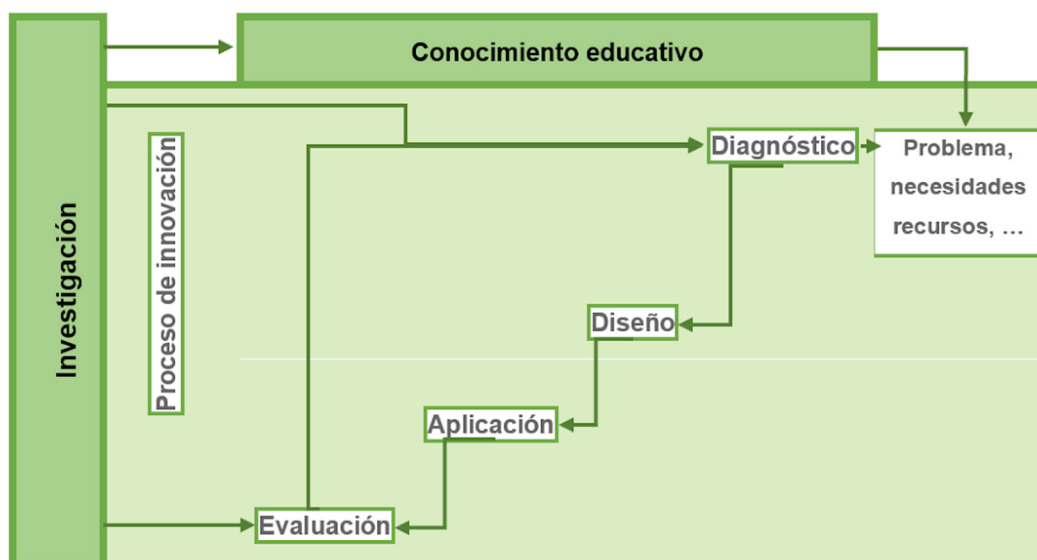


Figura 1. Relación entre investigación e innovación educativa.
Fuente: Navarro Asencio et al. (2017).

- **La innovación comienza con un diagnóstico de la situación.** Esta primera etapa es una forma de investigación y con ella se alcanza un mayor conocimiento de la situación estudiada (necesidades de los participantes, variables relevantes, etc). Esta primera fase permitirá que se haga una mejor planificación de la innovación y tener más garantías de éxito.
- **Los resultados de una innovación han de ser evaluados.** Para ello, resulta necesario que durante la implementación de la innovación y a su finalización se recojan datos para identificar posibles problemas, desviaciones y plantear reajustes, además de evaluar los resultados alcanzados con la misma. Esta evaluación resulta ser muy importante porque aporta un amplio conocimiento acerca de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y facilita información relevante para la toma de decisiones. Algunos de los momentos claves son: al inicio del proceso (para alcanzar un buen diagnóstico de la situación e identificar las necesidades), durante la implementación de la innovación (para detectar aspectos a corregir), y a la finalización de la innovación (para evaluar los resultados y el impacto alcanzado).

En resumen



La combinación de investigación e innovación educativa va a permitir:

- Intervenir desde un conocimiento riguroso de la realidad y diagnóstico de las necesidades educativas.
- Planificar innovaciones educativas con mayor garantía de éxito.
- Realizar evaluaciones más precisas que mejoren los procesos de intervención.
- Facilitar la toma de decisiones en cuanto al uso de recursos, métodos o técnicas a utilizar más fundamentada y con una base empírica.
- Llevar a cabo un análisis de los resultados más preciso.

1.4. La ética en la investigación e innovación

En todo proceso de investigación y de intervención a través de la innovación, y en la aplicada al contexto educativo en particular, se han de cumplir ciertos principios y normas éticas. Un rasgo característico del contexto educativo que se ha de tener en cuenta, es que en muchas ocasiones se cuenta con la participación de menores de edad, para quienes se ha de garantizar sus derechos y dignidad. Por lo que toda investigación e innovación se ha de diseñar bajo el cumplimiento de dicha premisa. Siguiendo a Navarro Asencio et al. (2017) se identifican los siguientes principios éticos a observar en el contexto educativo:

- **Integridad:** debe respetarse el trabajo de otros profesionales.

- **Respeto por los derechos, dignidad y diversidad:** se han de proteger los derechos, el bienestar y la dignidad de los participantes en la investigación y/o intervención y evitar el sesgo o la discriminación por motivos de estatus socioeconómico, raza, etc...
- **Responsabilidad social con la comunidad en la que trabaja.**
- **Fabricación, falsificación y plagio:** no se falsificarán o inventarán datos o resultados y se referenciará de forma adecuada cualquier tipo de información no original.
- **Evitar el daño (físico o psicológico) de los participantes durante la intervención.**
- **No explotar económica, personal o profesionalmente a otras personas.**
- **Confidencialidad:** garantizar el anonimato de los participantes.
- **Consentimiento informado:** no implicar a los participantes sin estar previamente informados y tener su consentimiento.

2. ¿CÓMO COMENZAR? PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Y SUS ETAPAS

El proceso de investigación e innovación educativa pueden considerarse como procesos separados con su propia entidad investigadora o de innovación, o como un único proceso integrado. A continuación se pasa a identificar distintos tipos de modelos que pueden identificarse bajo esta visión integradora de la investigación e innovación, para a continuación pasar a mostrar las etapas de este tipo de proyectos.

2.1. Modalidades que integran la investigación e innovación educativa

De forma previa se ha mostrado que un proyecto de investigación puede formar parte de los procesos de innovación y viceversa. Por una parte, una investigación educativa puede originarse con el objetivo de intervenir en el aula a través de una innovación; y por otra parte, una innovación educativa puede incorporar premisas técnicas de la investigación para las fases de diagnóstico y evaluación. Ello pasa por proponer un plan de actuación que vincule de forma directa la investigación e innovación que según Navarro Asencio et al. (2017) pueden ser los siguientes:

- **La investigación evaluativa.** Su objetivo es valorar prácticas educativas de situaciones concretas para evaluar su desempeño, es decir, si consigue alcanzar los objetivos para los que ha sido diseñada. Esa práctica educativa a evaluar puede ser un programa, un proceso, docentes o un centro. Para llevarlo a cabo es necesario recoger información sobre dicha práctica y comparar dicha información con criterios establecidos previamente que aporten una orientación acerca del grado de consecución de los objetivos. La evaluación de la innovación educativa también forma parte del proceso, y puede ser llevada a cabo al inicio, al final y en etapas intermedias de la intervención.
- **La investigación-acción educativa.** La llevan a cabo los propios docentes, aunque también pueden participar asesores externos. Queda aplicada al contexto en el que se desarrolla la acción educativa porque se orienta a mejorar las prácticas educativas en dicho contexto, a los participantes objetivo de dicha innovación y a generar procesos propios de una cultura innovadora en los centros. En definitiva, se puede considerar una metodología para el cambio en la que el docente diseña una innovación en el aula y al mismo tiempo, se pregunta si esa innovación produce los resultados esperados y plantea una investigación para darle respuesta.

- **El modelo de interacción social.** Se basa en la observación y valoración de otras situaciones de innovación con problemas y/o necesidades similares a partir de las que se aprende. La innovación se presenta como un producto concreto que puede difundirse (un libro, materiales, etc.), poniendo el foco en el proceso de difusión de dicha innovación.

2.2. Etapas del proceso de investigación e innovación

De forma previa se ha descrito la vinculación entre los procesos de investigación e innovación educativa. Aunque la innovación posee aspectos distintos, a continuación, **se describe el proceso de desarrollo de este tipo de proyectos desde la perspectiva de la investigación educativa.**

El proceso y diseño de la investigación puede variar en función del problema o los objetivos sobre los que se pretende trabajar, si bien, en todo proceso de investigación se cuenta con las siguientes etapas que son descritas a continuación en base con Bisquera Alzina (2009), Navarro Asencio et al. (2017) y Rodríguez Fernández (2016) (Figura 2).

Etapa 1. Problema y objetivos de investigación	Etapa 2. Revisión de la literatura	Etapa 3. Planificación de la investigación
Selección del tema de investigación, delimitación del problema de investigación y planteamiento de los objetivos de investigación.	Desarrollo de un cuerpo actualizado y profundo de conocimiento sobre la temática de estudio que permita identificar los gaps en el conocimiento y las teorías, variables e hipótesis de investigación pertinentes para avanzar en el conocimiento.	Diseño del proyecto: identificación del enfoque de investigación (cuantitativo o cualitativo) y planificación de la implementación del trabajo de campo.
Etapa 4. Desarrollo de la investigación	Etapa 5. Análisis y discusión de los resultados	Etapa 6. Difusión, divulgación y transferencia de los principales hallazgos
Puesta en marcha del proceso o intervención. Recogida de información.	Reflexión y análisis de los resultados, e identificación de conclusiones e implicaciones para la práctica educativa de limitaciones y futuras líneas de investigación.	Redacción del informe final y de otros productos para la comunicación, divulgación y transferencia de los hallazgos alcanzados.

Figura 2. Etapas del proceso de investigación (e innovación) educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro Asencio et al. (2017) y Rodríguez Fernández (2016).

Etapa 1: Selección de la temática de investigación, delimitación del problema de investigación y planteamiento de los objetivos de investigación

El punto de inicio de toda investigación comienza con la elección de la temática de investigación sobre la que se desea avanzar en el conocimiento o de un problema educativo sobre el que se desea intervenir. La propuesta de una temática de investigación inicial puede tener su origen en las inquietudes del docente, su experiencia vital y/o profesional, nuevas necesidades del contexto educativo y/o profesional o la revisión de la literatura.

Esta idea de partida debe ser acotada y definida hasta llegar a plantear los objetivos de investigación. Para ello se han de utilizar fuentes de información como publicaciones de revistas especializadas, libros, actas de congresos, etc... a las que se pueden acceder a través de las bibliotecas, bases de datos, etc. En definitiva, se ha de abordar un proceso de aprendizaje sobre la temática de estu-

dio hasta que los interrogantes de dicho problema o temática puedan expresarse de forma clara, unívoca, contextualizada y actualizada.

La Tabla 2 muestra los pasos y algunas cuestiones para desarrollar esta primera etapa del proyecto.

Pasos	Cuestiones básicas a plantearse para su desarrollo	Como abordarlo
Elección, planteamiento y justificación de la temática o problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las razones o motivos que nos llevan a plantear la investigación? - ¿Por qué es relevante la investigación de esta temática para la educación? 	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de partida de la investigación. - Resulta importante porque va a determinar el desarrollo y diseño de toda la investigación
	<p>Distintos tipos de preguntas pueden conducir a metodologías y resultados distintos. Las preguntas de investigación pueden diferenciarse en función del tipo de conocimiento que producen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de descripción: tratan de conocer qué características o atributos tienen determinados sujetos u objetos. Por ejemplo: ¿qué estilo cognitivo tienen los estudiantes que alcanzan mayores calificaciones? - Preguntas de comparación: buscan conocer las diferencias y semejanzas entre dos o más grupos de sujetos. Por ejemplo: ¿los estudiantes con un estilo cognitivo verbal alcanzan mayores calificaciones que los estudiantes con un estilo cognitivo visual? - Preguntas de relación: buscan averiguar si dos atributos están relacionados y también pueden preguntarse por cómo es esa relación. Por ejemplo: ¿cuál es la relación entre el estilo cognitivo de los estudiantes y sus calificaciones? - Preguntas de explicación: buscan averiguar la incidencia de un atributo sobre otro o si una variable provoca o influye en la aparición de otra, es decir, si es su causa. Por ejemplo: ¿el estilo cognitivo de los estudiantes produce una mejora en las calificaciones? - Preguntas de comprensión: buscan la comprensión en profundidad de algún fenómeno educativo. Por ejemplo: ¿cómo influye el estilo cognitivo en el aprendizaje de una materia? - Preguntas de diagnóstico: para conocer los orígenes de un problema de aprendizaje, conflictos en el aula, etc; por ejemplo: ¿se producen conflictos en el aula? ¿quién los causa? - Preguntas de evaluación: buscan conocer los resultados de un determinado programa o intervención, por ejemplo: ¿la innovación ha producido los resultados esperados? 	
Identificación de gaps de conocimiento en torno al problema de investigación a partir de la consulta de fuentes de información (revisión de la literatura)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se conoce de este problema? 	Deben describirse cuáles son los antecedentes y el estado actual.
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué respuestas se han ofrecido anteriormente y en qué contextos? 	Deben identificarse autores que hayan trabajado el tema, tanto de forma teórica como aplicada, e identificar las soluciones principales.
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué queda por abordar? 	Debe contextualizarse la investigación, es posible que ya existan soluciones, pero no se han probado en todas las situaciones o con todos los colectivos. Con la revisión de la literatura se ha de alcanzar un conocimiento actual acerca de la temática estudiada, y además, identificar los gaps de conocimiento existentes. Ello ayudará a mostrar la novedad en el que se sitúa el proyecto a desarrollar y su contribución al desarrollo de un mayor conocimiento en dicha temática.
Identificación y redacción de los objetivos de investigación	<p>¿Los objetivos de investigación planteados contribuyen a avanzar en el conocimiento de la temática de estudio planteada o a resolver el problema planteado?</p> <p>¿Los objetivos de investigación planteados son alcanzables, medibles y operativos?</p> <p>¿Disponemos de diseños y metodologías de investigación que permitan dar respuesta a los objetivos de investigación planteados?</p>	<p>Los objetivos de investigación surgen del problema y reflejan las acciones que se van a llevar a cabo en la investigación para resolver ese problema planteado.</p> <p>El objetivo general identifica lo que se pretende conseguir con la investigación, y los específicos los pasos que deben darse para conseguir alcanzar el objetivo general.</p> <p>Los objetivos deben formularse de forma clara y precisa y, una vez finalizada la investigación se debe identificar si se han conseguido. Por tanto han de ser alcanzables, medibles y objetivos.</p> <p>Se suelen expresar con verbos en infinitivo (evaluar, estudiar, analizar, aplicar, relacionar, etc.)</p>

Tabla 2. Identificación del problema y objetivos de investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro Asencio et al. (2017).

Etapa 2: Revisión de la literatura

Una vez planteados los objetivos de investigación comentados en la anterior etapa, se ha de avanzar abordando un proceso de aprendizaje que permita un dominio profundo, actual y riguroso sobre la temática de estudio. Este proceso de aprendizaje se alcanza a través de la revisión de la literatura (también llamada revisión del estado en cuestión o arte de la materia) que ha de generar un conocimiento profundo de:

- Los antecedentes, llegando a identificar las teorías más relevantes, variables implicadas y relaciones entre dichas variables.
- Los autores especializados más relevantes en dicha temática y sus aportaciones principales.
- Las contribuciones contextuales alcanzadas por parte de los investigadores en torno a dicha temática (por ámbito de aplicación, entorno geográfico y/o cultural de aplicación, colectivos de estudio, etc...).
- Las últimas aportaciones alcanzadas por la literatura y en consecuencia, los gaps de conocimiento existente y las contribuciones que podrían alcanzarse con el desarrollo de la nueva investigación.

Según el **enfoque que adopte la investigación, para el caso de un enfoque cualitativo**, puede derivar en el planteamiento de la resolución de problemas prácticos. El planteamiento de dicho problema surge a partir de la observación directa de la realidad por parte del investigador y de un diagnóstico de dicha realidad y contexto. Dichas preguntas se orientan hacia la comprensión profunda del hecho estudiado (por ejemplo ¿cómo se puede lograr una mayor motivación entre los estudiantes? ¿Se alcanza un alto grado de motivación entre los estudiantes de una única manera? Son cuestiones que se plantean prestando atención en el proceso y no solo en los resultados a alcanzar con la implementación de la intervención.

Por otra parte, para el caso de un enfoque cuantitativo, puede derivar en el planteamiento de hipótesis de investigación. Se entiende por hipótesis de investigación una suposición, un juicio, sobre los posibles resultados que el investigador espera encontrar (Navarro Asencio et al., 2017). Los resultados de la investigación permitirán evidenciar si se alcanza o no soporte empírico para las hipótesis planteadas (con inferencia estadística).

Para el desarrollo de esta etapa resulta relevante seleccionar bien las fuentes de información consultadas. Se recomienda el uso de revistas especializadas de prestigio, congresos y/o libros especializados en la temática. Resultan accesibles a través de las bibliotecas y bases de datos por ejemplo facilitadas por las universidades.

También resulta aconsejable seguir una buena estrategia de búsqueda y selección de artículos y material a revisar, así como de registro de la información de dichos artículos. Con la finalidad de dotar de rigor y objetividad al proceso de

revisión de la literatura resulta cada vez más habitual, adoptar estrategias como es la de revisión sistemática de la literatura o llevar a cabo análisis bibliométricos de la literatura (por ejemplo, Elkhwesky, Castañeda-García, Abuelhassan, y Tag-Eldeen, 2022; Tranfield, Denyer y Smart, 2003).

Como resultado de esta etapa, se obtiene un **resultado o producto en forma de estado de la cuestión, estado del arte o marco teórico de la temática estudiada**. Éste es un producto que puede contribuir al desarrollo del conocimiento en la temática de estudio y que puede ser de interés para otros profesionales e investigadores, pudiendo incluso a ser publicable a través de congresos, libros y/o revistas.

Etapa 3: Planificación de la investigación: diseño del proyecto

En esta fase de planificación de la investigación se pasa a definir todos los elementos que conforman el proceso, **el enfoque de investigación (cuantitativo o cualitativo) y planificar qué, cómo y con qué estrategias e instrumentos se van a desarrollar las distintas acciones que se implementarán en el trabajo de campo** para pasar a analizar los resultados alcanzados y dar respuesta a los objetivos formulados. El **producto final de esta etapa es la elaboración de un proyecto de investigación**. Este proyecto puede considerarse como la hoja de ruta o una planificación detallada de la investigación. En base con el enfoque de la investigación, se destacan algunos de los objetivos y características del enfoque cuantitativo y cualitativo:

Enfoque cuantitativo:

- Bajo este enfoque la planificación de la investigación pasa por la formulación de hipótesis que deben contrastarse de forma empírica y la selección del diseño más adecuado para conseguir dar respuesta a dichas hipótesis planteadas.
- Los diseños de investigación cuantitativa pretenden controlar al máximo la situación de la investigación para establecer con garantías esa explicación de los fenómenos educativos, y asegurar el control máximo de la situación de investigación para garantizar que esos resultados se deben al programa o variables analizadas y no a otras variables que pueden influir. Tienen la finalidad de generalizar los resultados, por ese motivo, es necesario trabajar con muestras representativas de la población de estudio.
- Desde este enfoque se ha de definir la población de estudio (es decir, todos los sujetos de interés para la investigación) y seleccionar una **muestra representativa** de dicha población. El tamaño de la muestra dependerá de la población de estudio y del método de muestreo utilizado. Ello va a determinar la cautela con la que puedan o no generalizarse los resultados y el error muestral asumido.

- Otro aspecto a definir son las variables implicadas (que pueden ser características de los sujetos, de los centros educativos o los contextos analizados) y la forma de recoger información sobre ellas. Han de recogerse a través de **escalas de medición de las variables relevantes** que en todo caso han de mostrar una adecuada fiabilidad y validez. Los datos generados a partir de la medición de dichas variables pueden ser recogidos a través de la implementación de **instrumentos de recogida de información** como los cuestionarios. Los datos numéricos que se generan a partir de la medición de esas variables son analizados con técnicas estadísticas. El procedimiento de análisis para generalizar resultados alcanzados sobre una muestra a la población de estudio, se hace a través del contraste de hipótesis con inferencia estadística.
- Entre los diseños con enfoque cuantitativo pueden implementarse diseños experimentales, cuasi-experimentales y no experimentales. Si resulta adecuado el uso de un diseño experimental o cuasi-experimental, puede ser apropiado la incorporación de otros grupos de participantes no sometidos al tratamiento o la intervención. Ello permitiría comparar los resultados entre un grupo experimental y otro de control. Hay diferentes opciones dentro de los diseños experimentales que entre otros factores van a depender del número de grupos a comparar y de las ocasiones en las que se mide la variable objeto de estudio (por ejemplo, pueden llevarse a cabo mediciones antes y después de aplicar la intervención, pre-test y pos-test).

Enfoque cualitativo:

- Desde la **aproximación cualitativa** el proceso es más flexible. Una metodología adecuada bajo este enfoque es la investigación-acción educativa, aunque también pueden considerarse otras como son el estudio de casos o la etnografía.
- La planificación de la investigación en este caso parte de directrices que se utilizan como guía del trabajo de campo (en lugar de hacerlo de hipótesis a contrastar de forma empírica). Se ha de describir a los participantes el proceso que se seguirá, y se diseña un plan de acción para abordar el problema de estudio definiendo principalmente cómo entrar en el campo o escenario (permisos, negociación de la participación, tiempos, etc.), qué hacer una vez dentro (definición de roles de los participantes, estrategias de recogida de la información y evaluación) y cuál es el procedimiento a seguir para abandonar el escenario (qué tipo de análisis de información o evaluación se va a implementar). Es decir, se han de definir las distintas actividades que se llevarán a cabo (describiendo los objetivos de cada actividad), la metodología que siguen y si necesitan recursos materiales y/o humanos o cualquier otra característica que sea relevante para su puesta en marcha. El plan de actuación diseñado se orienta al cambio y la me-

jora, una vez se ejecuta, se evalúa para conocer si se han alcanzado los objetivos planteados. Se trata, además, de un proceso cíclico y flexible, que puede ir adaptándose durante su puesta en práctica.

- En definitiva, la función principal de la planificación de la investigación y el diseño del proyecto es establecer un puente de unión entre lo que se ha pensado llevar a cabo a nivel teórico y la puesta en práctica de la investigación.

Etapa 4: Desarrollo de la investigación: puesta en marcha del proceso o intervención

Esta etapa va a depender del tipo de investigación que se haya diseñado. Para el caso de las **investigaciones cuantitativas**, resulta clave identificar las escalas de medición que se van a utilizar para la medición de las variables incluidas (siendo necesario poner de manifiesto la fiabilidad y validez). En este sentido, resulta habitual que se utilicen escalas de medición ya existentes y previamente validadas y contrastadas por la literatura. Si se requiere de escalas de medición propias y específicas para esta investigación, tendrá que abordarse su desarrollo y validación en la investigación (ello implica un proceso que podría implicar una fase de revisión de la literatura, del uso de técnicas cualitativas y cuantitativas).

En esta etapa también se ha de delimitar la población de estudio, la estrategia de muestreo a utilizar y el tamaño muestral que se estima necesario alcanzar. Ello va a quedar determinado por los objetivos de investigación y las técnicas de análisis de datos que se pretenden aplicar. Además, resulta relevante diseñar los instrumentos para la recogida y recopilación de datos proporcionados por los participantes en la muestra (como podría ser un cuestionario autoadministrado).

Para el caso de **investigaciones cualitativas, de carácter aplicado a una problemática educativa**, se parte de un diagnóstico de la situación sobre la que intervenir, ello contribuye a afrontar con una mayor garantía el diseño de la intervención y su desarrollo. En estos casos, el investigador (que en muchos casos puede coincidir con el equipo docente) pasa a formar parte del proceso de cambio a través de la incorporación de una nueva metodología, una forma novedosa de relacionarse en el aula, o un nuevo material educativo. Dicho cambio se ha de implementar de forma consensuada con los implicados, explicando el proceso y roles de los participantes. La innovación se pondrá en marcha y es importante prestar atención al proceso.

Otro aspecto relevante de la investigación cualitativa es la evaluación durante su desarrollo (no solo a la finalización de la misma). Como mecanismo para la recogida de información se plantea la observación, siendo adecuado conocer la opinión de los participantes durante su implementación, además de al final. Con los datos que se van generando se pasará a evaluar los resultados alcanzados con dicha intervención.

Etapa 5: Análisis y discusión de los resultados

Una vez se hayan recogido todos los datos e información, comienza una **fase de análisis y síntesis** de forma que se alcance una información con sentido y significado. Los análisis de los resultados que se planteen llevar a cabo van a estar vinculados y determinados por los objetivos de investigación previamente propuestos y la forma de recoger los datos e información.

La investigación con un **enfoque cuantitativo** sintetizará la información a través del uso de datos numéricos en tablas y gráficos, y lo más importante, pasará a contrastar las hipótesis de investigación planteadas con análisis estadístico inferencial. Resulta importante alcanzar un conocimiento y dominio adecuado de la técnica de análisis a utilizar, y seguir de forma rigurosa las pautas y criterios propios de dicha técnica estadística. El análisis llevado a cabo a través de la inferencia estadística utiliza la probabilidad para poder generalizar (o no) los resultados obtenidos en la muestra alcanzada a la población de estudio.

Por su parte, el **análisis cualitativo** de información, suele generar datos en forma de texto que empleando sistemas de categorización pueden ser organizados y resumir la información. De nuevo, es trascendental alcanzar un conocimiento y dominio adecuado de la técnica de análisis cualitativo a utilizar, que permita aplicarla de forma rigurosa siguiendo las pautas y criterios indicados para dicha técnica de análisis. Una vez que la información se haya analizado, se podrá dar respuesta a las cuestiones planteadas al inicio de la investigación.

La evaluación es también una parte importante en los **proyectos de innovación**. Para ello se trata de valorar la consecución de cada objetivo del proyecto a través del uso de indicadores sobre los que se recoge información y su comparación con valores criterio o referentes que ayuden en la toma de decisiones, y determinar si los objetivos se han alcanzado. En estos casos, técnicas para recopilar información como son la observación y/o encuestas son usadas.

La evaluación de la innovación implica valorar la innovación en general, pero también cada una de las actividades que la integran. Según muestra la tabla 3, hay distintos tipos de evaluación en función de quién se encarga de realizarla, el agente que evalúa y el momento y finalidad con la que se lleva a cabo.

En función de quién se encarga de realizarla	En función del agente que evalúa	En función del momento en el que se lleva a cabo y su finalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación: un docente o experto evalúa el trabajo de estudiantes o participantes. • Autoevaluación: el encargado de evaluar se evalúa a sí mismo o su propio trabajo. • Coevaluación: la evaluación se hace de forma conjunta entre iguales (por ejemplo, entre un grupo de estudiantes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación externa: la evaluación es llevada a cabo por agentes externos al proceso (por ejemplo, otros docentes no vinculados a la innovación). • Evaluación interna: los propios implicados en la innovación son los que la valoran. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial o diagnóstica: se realiza antes o al comienzo de la innovación, su objetivo es conocer la situación y el contexto de partida. • Procesual o formativa: se hace durante la puesta en marcha de la innovación. • Final o sumativa: se lleva a cabo al finalizar el proyecto sobre las acciones y productos terminados para determinar si se han logrado los objetivos propuestos.

Tabla 3. Tipos de evaluación de las innovaciones educativas. Fuente: elaboración propia a partir de Navarro Asencio et al. (2017).

Etapa 6: Difusión, divulgación y transferencia de los principales hallazgos

Las investigaciones no quedan acabadas con el análisis de los resultados, si no que éstos han de hacerse públicos dado que ello permite que se compartan con otros profesionales e investigadores del campo de la educación. Un medio para dar **difusión a los resultados** alcanzados es el **informe final del proyecto**.

De forma previa a ello, un primer resultado que puede alcanzarse es la revisión de la literatura o estado de la cuestión, ello resulta de valor para los investigadores o docentes que deseen aprender sobre dicha temática.

Una vez la investigación ha concluido, puede resultar adecuado preparar distintas versiones del informe final según el perfil de cada audiencia. Además de los implicados con la investigación, la difusión de los resultados alcanzados se orienta a los investigadores y profesionales del ámbito educativo. La **difusión de los resultados** puede alcanzarse participando en:

- **Congresos o jornadas del ámbito educativo** que suelen ser organizados por universidades, centros de educación e investigación, fundaciones, etc. En estos eventos se suelen presentar ponencias, comunicaciones y/o pósteres, además de poder participar en mesas redondas o simposios.
- **Revistas educativas especializadas.** Existe una gran cantidad de revistas de investigación y profesionales especializadas en el ámbito educativo. Para participar en las mismas se han de repasar las normas de publicación de cara a adaptar el trabajo y enviarlo a la revista para comenzar con un proceso de revisión que podría concluir con la publicación del mismo.
- Otro medio, puede ser la participación en la publicación de **libros** centrados en la temática de estudio del proyecto.

También resulta de utilidad valorar las opciones que permiten una **divulgación de los resultados** para que el conocimiento llegue a otros grupos de la sociedad y/o llevar a cabo **acciones de transferencia** a través de las que el conocimiento sea aprovechado y generador de riqueza en el sector de la educación.

En los productos derivados de la investigación (como es el informe final, artículos o comunicaciones), además de mostrar las conclusiones alcanzadas se han de incluir la **discusión de los resultados y conclusiones para la literatura**. Para ello se ha de contextualizar los resultados alcanzados en el marco de conocimiento previo, describiendo si los resultados alcanzados coinciden o discrepan, cómo se integran los resultados alcanzados en los modelos teóricos previos que permitan interpretar y explicar el significado de los resultados obtenidos, o cómo éstos pueden contribuir al cuerpo de conocimiento que existe sobre la materia.

Por otra parte, se ha de hacer un esfuerzo para identificar y ofrecer sugerencias a los profesionales y responsables del campo de la educación que contribuyan a la mejora de la práctica docente y educativa (es decir, identificar las **implicaciones prácticas** derivadas de la investigación).

Finalmente, dado que toda investigación empírica asume limitaciones en su diseño e implementación (como por ejemplo puede ser debido a la técnica de muestreo utilizada o la técnica de análisis de resultados), también resulta relevante la identificación de las **limitaciones del trabajo** que han de ser asumidas en la investigación. Dichas limitaciones han de ser consideradas al interpretar las conclusiones e implicaciones alcanzadas. Estas limitaciones, junto con otros nuevos interrogantes que pueden haber surgido a partir del desarrollo de la investigación, pueden ser la base para el planteamiento de **futuras líneas de investigación** que contribuyan a un mayor desarrollo del área de conocimiento. Una buena investigación, además de dar respuesta a los objetivos planteados, también debe ser capaz de estimular el desarrollo de nuevas investigaciones.

2.3. Consejos y claves para la elaboración de un proyecto de investigación y/o innovación

Las propuestas de investigación y de innovación se recogen en las **memorias de los proyectos de investigación y/o proyectos de innovación**. Éste es un documento que además de ser una guía para los investigadores y/o docentes, es una herramienta fundamental para presentar dicha iniciativa ante cualquier tipo de convocatoria de organismos públicos o privados, o el propio centro de trabajo. La memoria del proyecto se convierte por tanto en una pieza importante si se quiere captar recursos económicos para su implementación, obtener una concesión y/o autorización formal y para la promoción profesional del docente y/o investigador. Es decir, es el documento a partir del que agentes externos van a evaluar la viabilidad y aportaciones que pueden alcanzarse con la propuesta.

Los anteriores motivos llevan a que resulte importante familiarizarse con la estructura y apartados a incluir en las memorias de los proyectos de investigación y/o innovación, además de la información que se ha de incluir en cada uno de ellos. La tabla 4 muestra la estructura que puede recoger una memoria de los proyectos según se orienten a una investigación cuantitativa o cualitativa. Estos puntos se muestran en el orden que suelen adoptar este tipo de proyectos, pero atendiendo a la naturaleza del proyecto y la convocatoria en la que se desee participar, el formato puede ser modificado.

Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Título	Título
Presentación del problema y justificación	Presentación del problema, justificación y diagnóstico de la situación
Objetivos	Objetivos
Marco teórico	Marco teórico
Hipótesis	Hipótesis de acción
Metodología	Guía de acción (plan de actuación)
Diseño de la investigación	Diseño de la intervención
Población y muestra	Participantes (roles)
Variables e instrumentos de medida	Actividades y metodología de intervención
Plan de análisis de datos	Evaluación

Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Temporalización (cronograma)	Temporalización (cronograma)
Presupuesto	Presupuesto

Tabla 4. Elementos del proyecto de investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro Asencio et al. (2017) y Rodríguez Fernández (2016).

Partiendo del contenido sobre los proyectos de investigación e innovación y de la estructura que suele incluir las memorias de los proyectos (descrito en el apartado anterior: “2.2. Etapas del proceso de investigación e innovación” y la Tabla 4) y de Navarro Asencio et al. (2017), a continuación, **se incluyen algunas sugerencias sobre apartados no mencionados previamente que pueden ser considerados al elaborar la preparación de la memoria del proyecto:**

- **Título:** La finalidad del título es presentar en pocas palabras el contenido del proyecto, Se sugiere el uso de títulos no muy largos (por ejemplo no más de 15 palabras). En el título se podría mencionar los aspectos más representativos del proyecto como pueden ser las variables que son tratadas, el tipo de intervención y/o el colectivo sobre el que se implementa. Se trata de transmitir una idea concisa y clara del proyecto.
- **Temporización:** La temporización recoge una programación de todas las actividades y su duración en un calendario. Conviene hacerlo con formato visual como puede ser utilizando una tabla, donde se incluyan las tareas a llevar a cabo en las filas (como pueden ser las reuniones, revisión de la literatura, desarrollo del trabajo de campo, etc.) y los periodos de tiempo en las columnas.
- **Presupuesto:** Si se va a solicitar financiación se ha de elaborar un presupuesto que muestre los gastos previstos. El presupuesto ha de ser preciso, incluyendo los precios estimados de cada gasto. Se ha de verificar que sólo se incluyen gastos elegibles de la convocatoria a la que se opte. A modo de referencia, algunos de los gastos que se suelen incluir son los de personal, material fungible, material inventariable, servicios específicos, asistencia a congresos, entre otros posibles.

Sabías que...



... algunos últimos consejos prácticos para la redacción de tu proyecto:

- La redacción y presentación del proyecto ha de ser cuidada para crear una buena primera impresión e interés entre los lectores. Debe estar ordenado (por ejemplo: incluir un índice). Se aconseja leerlo y revisarlo una vez acabado por los autores y/o una tercera persona externa al mismo.
- Se ha de evitar usar la primera persona (por ejemplo: mi proyecto, mi propuesta, ...). En su lugar, **escribir usando el impersonal** (por ejemplo: este proyecto aporta, el enfoque se orienta a, ...) **o en plural majestático** (por ejemplo: vamos a plantear, planteamos alcanzar, ...).
- El título que además de ser informativo debe ser atractivo (en algunos casos se puede incluir un acrónimo que ayude a recordarlo y diferenciarlo).
- Los distintos **párrafos de un apartado deben ordenarse**, y si se exponen varias ideas en una misma sección se han de utilizar recursos y conectores para organizar dicha información (por ejemplo: en primer lugar..., en segundo lugar; por un lado..., por otro lado; asimismo..., en consecuencia..., por tanto..., etc.).
- Se ha de adoptar el **formato indicado en la convocatoria** o elegir uno que se mantenga a lo largo de la memoria. Aspectos como el tipo y tamaño de la letra (sugerencia: 11 o 12 puntos para texto), el interlineado (sugerencia: 1,5 líneas), separación entre párrafos (sugerencia de 6 a 18 puntos), justificación de márgenes, numerar y poner un título a cada tabla y figura haciendo referencia a ello en el cuerpo del texto.
- Finalmente, ¡ponerle muchas ganas!

3. ¿CÓMO INNOVAR EN LA DOCENCIA? ENFOQUES METODOLÓGICOS INNOVADORES EN EL ÁMBITO DE HOSTELERÍA Y TURISMO

De forma previa se puso de manifiesto que la necesidad de innovar en el sector educativo puede surgir como iniciativa para resolver problemas del ámbito de la educación o la mejora y transformación de la realidad educativa, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la organización de aulas y centros educativos, de las relaciones entre el centro educativo, las familias, los participantes en el centro y el entorno, de los resultados educativos y de la calidad de la educación. Además, también se han recogido nociones para el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación.

Partiendo de lo anterior y con fines didácticos (no de ofrecer una revisión exhaustiva), en estos momentos se pasa a sugerir metodologías, orientaciones, recursos y estrategias que están alcanzando más atención entre la comunidad educativa y que pueden ser de utilidad para la familia formativa de Hostelería y Turismo. Esta selección de metodologías innovadoras se organiza en torno a tres líneas en función de sus objetivos: (a) innovación en el aula a través del uso de metodologías disruptivas y tecnología, (b) innovación para la mejora de la convivencia positiva e inclusión y (c) innovación para favorecer la transferencia hacia la sociedad y el sector profesional.

3.1. Metodologías disruptivas en el aula: el Aprendizaje Basado en Problemas la clase invertida, la gamificación y los proyectos basados en tecnologías digitales y medios *online*

Como tendencias pedagógicas actuales de mayor atención se reconoce el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la clase invertida (o *flipped classroom*) y la gamificación. Estos tres modelos pedagógicos tienen en común que articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje planteando a los estudiantes que superen retos, respondan cuestiones y se enfrenten a distintas experiencias en las que necesitan información y aprender (Navarro Asencio et al., 2017; Prieto, Díaz y Santiago, 2014), además de haberse visto potenciados por las posibilidades que aportan los avances tecnológicos (en especial las tecnologías de la información y comunicación y medios *online*).

Aprendizaje Basado en Problemas

Definición



Aprendizaje Basado en Problemas (en inglés Project Based Learnings) es una metodología de enseñanza a través de la que los alumnos adquieren conocimientos y destrezas a través de un trabajo, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo relativamente largo, en el que se espera que investiguen y respondan a una pregunta, un problema o un reto lo suficientemente motivador y complejo.

Navarro Asencio et al. (2017)

Un modelo de aprendizaje basado en problemas debe contener los siguientes elementos:

- **Incluir el desarrollo de conocimiento y habilidades clave.** Ha de basarse en la consecución de los objetivos de aprendizaje, así como de habilidades y competencias como pueden ser el pensamiento crítico, la capacidad para solucionar problemas, el trabajo en equipo, etc.
- **Plantear un problema o pregunta que para los estudiantes constituya un reto.** Dicha problemática ha de estar ajustada al nivel de dificultad propio del contexto educativo y la edad de los participantes.
- **Mantener un esfuerzo de indagación sostenido en el tiempo.** Los estudiantes han de implicarse en un proceso de indagación en el que se hagan preguntas, busquen recursos y apliquen información y datos.
- **Contextualizar en una situación real.** El proyecto ha de quedar contextualizado, e incluir unas tareas y herramientas propias del "mundo real" que responda a intereses y motivaciones de los estudiantes.
- **Considerar las opiniones y elecciones que hacen los estudiantes en su desarrollo.** Los estudiantes han de poder tomar decisiones durante el desarrollo del proyecto.
- **Generar momentos para la reflexión, la crítica y la revisión.** Se ha de dar la posibilidad a los estudiantes de que reflexionen sobre su aprendizaje, la eficacia de los procesos de indagación y las actividades que están llevando a cabo.
- **Presentar públicamente el producto final.** Los estudiantes pueden presentar sus proyectos, si es posible a un público más allá de la clase.

Clase invertida o Flipped Classroom:

Definición



Se trata de “un modelo que invierte el método tradicional de enseñanza, llevando la instrucción directa fuera de clase y trayendo a la misma lo que tradicionalmente era tarea para realizar en casa”.

Tourón, Santiago y Díez (2014)

Se trata de un método en el que los docentes dejan de llevar a cabo tareas que hoy en día pueden ser hechas por la tecnología (por ejemplo grabando y compartiendo un video con la explicación de una temática que puede ser visualizado y estudiado en casa) y así puedan centrarse en tareas que implica interacción síncrona que son llevadas a cabo compartiendo el tiempo y espacio social del aula.

Por tanto, la puesta en práctica de esta metodología implica que en primer lugar, antes de ir a clase, los estudiantes tengan acceso a exposiciones de contenidos a través de videos, lecturas, etc. que han de ser asimilados y estudiados, además de incluir la posibilidad de interactuar con el profesorado en caso de tener dudas que necesiten resolver. En segundo lugar, durante la clase, los estudiantes realizan actividades de enseñanza-aprendizaje y socialización (ello contribuye a aprender a trabajar en grupo, aprender de sus iguales, etc.). Durante el desarrollo de la clase, el docente resuelve dudas y profundiza en determinados aspectos para consolidar el aprendizaje.

Algunas de las críticas que recibe esta metodología es que no es sencillo la preparación y elaboración de materiales adecuados para el aprendizaje de los estudiantes. Ello consume bastante tiempo del docente, además de que se requiere de cierto conocimiento técnico. Además, los materiales han de llegar a ser lo suficientemente atractivos y motivadores para los estudiantes. Por otra parte, los estudiantes pueden llegar a percibir de forma errónea que pueden asumir el proceso de aprendizaje de forma solitaria y que las clases quedan vacías de contenido.

Gamificación:

Definición



La gamificación (o *gamification* por su término en inglés) hace referencia al uso de las mecánicas características de los juegos (puntos, niveles, tablas de clasificación, desafíos, recompensas, retos, etc.) a situaciones que, en principio, no son de juego o lúdicas.

Navarro Asencio et al. (2017)

El uso de la gamificación se ha visto potenciado en los últimos años gracias a las posibilidades que aportan las tecnologías y el auge de los videojuegos. El objetivo de usar la gamificación se orienta a la mejora de la motivación, concentración en las tareas y el deseo por esforzarse más de los estudiantes.

Al aplicar la gamificación, resulta importante prestar atención a su diseño. Lo más importante es que ésta quede orientada al perfil de los participantes, y que alcance el objetivo de que los estudiantes deseen continuar participando en la misma como medio para aprender más. En el diseño de la gamificación se han de tener en cuenta aspectos como son: los objetivos de aprendizaje, la experiencia de participación en el juego (identificando las tareas, mecánicas, reglas y las sensaciones que genera en los participantes el uso de las mismas), los recursos que se van a utilizar (mecanismos de seguimiento de la actividad llevada a cabo para cada estudiante, la interfaz de juego, etc.), los elementos de juego (individuales como pueden ser los puntos, las insignias... y sociales como son los rankings, grupos sociales donde exhibir los logros...).

En todo caso, resulta relevante que una vez diseñado el juego se teste la experiencia generada entre los participantes. Dicha experiencia ha de ser divertida y motivadora (incluyendo elementos de juego que pueden potenciar la motivación extrínseca y despertar la intrínseca a través de la potenciación de la sensación de dominio, autonomía y de relación entre los participantes), para finalmente, corroborar si el uso de la gamificación se traduce en la mejora del aprendizaje y de la experiencia.

Proyectos basados en tecnologías digitales y medios online

Las posibilidades que aportan los recursos tecnológicos (especialmente las tecnologías de la información y comunicación y medios *online*) que se van implementando en los centros educativos y por parte de los docentes pueden y deben ser aprovechadas para favorecer el cambio y la innovación en este contexto. Un buen uso de estas tecnologías puede traducirse en procesos de enseñanza-aprendizaje más motivadores y participativos, una mayor interacción con el alumnado, el desarrollo de recursos y materiales más atractivos, una mayor comunicación entre el centro educativo y el entorno, favorecer el desarrollo de entornos más inclusivos, entre otras posibilidades.

La relevancia de las tecnologías de la información y comunicación y medios *online* para abordar la innovación el contexto educativo y el proceso de adopción que ha de asumir los docentes lleva a que se pase a proponer entornos, herramientas y aplicaciones de utilidad para los docentes en el contexto de Hostelería y Turismo (apartados 4, 6, 7 y 8 de esta unidad).

3.2. Metodologías para favorecer la convivencia positiva y la inclusión

Uno de los mayores retos actuales en educación es dar respuesta a una gran variedad de estudiantes que se diferencian significativamente por sus capacidades, intereses, motivaciones, actitudes... Llegando a presentar, o no, necesidades específicas de apoyo educativo y/o diversidad funcional (Albaladejo et al., 2015). Dos posibles metodologías que pueden responder a este reto y que al aplicarlo al contexto educativo se pueden considerar propuestas innovadoras son la mentorización y la mediación.

Mentorización:

Definición



La mentorización es una fórmula que busca potenciar la comunicación entre pares y el desarrollo de las personas. Es el proceso por el cual una persona experimentada ayuda en el desarrollo personal y profesional a otra, mediante la confianza y el compromiso

Valderrama (2011)

La mentorización resulta positiva para el desarrollo personal, docente y profesional de la persona mentora y la mentorizada. Puede ejercerse por pares de personas que forman parte de una relación institucional vertical (por ejemplo, entre docente y estudiante) o que forman parte de una relación institucional horizontal o entre iguales (por ejemplo, entre dos estudiantes). La mentorización está basada en la capacidad empática, orientadora y formativa que pueden tener los mismos estudiantes de cara a otros compañeros de niveles académicos iguales o inferiores dentro del centro educativo, pero también de cara a las relaciones jerárquicas (por ejemplo, cuando los estudiantes hacen las prácticas de empresa).

Carr (1999) establece que en la mentorización no hay una diferencia jerárquica entre la persona mentora y la tutelada. En todo caso, se persigue ayudar a cada una de las partes a superar sus dificultades y alcanzar un aprendizaje más significativo y rápido (Juncosa, 2017). Entre algunas de las ventajas para la persona mentorizada puede destacarse que (a) obtiene satisfacción y reconocimiento personal al ser partícipe del desarrollo y progreso de la otra persona; (b) pasa a ser consciente de los conocimientos que posee y desarrolla siendo capaz de aplicarlos a nuevas situaciones; (c) adquiere nuevas habilidades de comunicación relativas a cómo transferir a otros sus conocimientos, habilidades y experiencias; y (d) se enriquece con los puntos de vista de la persona mentorizada que le puede aportar nuevas visiones y perspectivas. Por otra parte, la persona mentorizada se beneficia de ventajas entre las que se destacan: (a) contar con

la ayuda de un compañero para avanzar de forma más rápida y segura en un área concreta, (b) un modelo en quién puede inspirarse o apoyarse para avanzar, y (c) actualizarse en la materia de forma rápida.

Implementar la mentorización como metodología a través de la que desarrollar las competencias del alumnado requiere de una formación y entrenamiento del profesorado. Dicho proceso de aprendizaje puede abordarse precisamente, por ejemplo, a través de la propuesta y desarrollo de un proyecto de innovación docente.

Mediación:

Definición



La mediación puede considerarse “un proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de una o varias personas imparciales que procuran que las partes se escuchen en un espacio de libertad y seguridad para que comprendan el conflicto que viven y puedan llegar por ellas mismas a un acuerdo que les permita recomponer una buena relación, no necesariamente la misma relación previa al conflicto, encarar el conflicto desde actitudes constructivas y actuar preventivamente de cara a mejorar las relaciones con los demás y a la búsqueda de la gestión positiva de los conflictos que puedan surgir en el futuro”.

Farré (2001)

La mediación es una metodología a través de la que se puede construir una convivencia positiva. La convivencia no surge espontáneamente, sino que se ha de construir a base de trabajo, tiempo e implicación de toda la comunidad de aprendizaje. Las pautas de comportamiento respetuosas hacia el entorno escolar (personas y materiales) que el alumnado interioriza antes en la familia, no siempre cabe esperarlas. A veces el alumnado es socializado en antivalores tales como la injusticia, la insolidaridad, el maltrato; y en un modelo de relaciones basado en la intolerancia.

La mediación es una metodología a través de la que se puede fomentar la Cultura de Paz en los centros educativos, mejorar la inclusión y de la convivencia positiva y, dotar de un modelaje y aprendizajes a los estudiantes que los pueden acompañar a lo largo de la vida adulta y el desarrollo de su carrera profesional. Esto resulta relevante, dado que las profesiones que se ejercen dentro de la familia formativa de Hostelería y Turismo implican trabajar con y para personas, muchas veces de perfiles, comportamientos y especializaciones muy diversas.

El uso de la mediación desde el punto de vista de la innovación puede orientarse para generar dinámicas de grupo en las que se generen consensos desde la libertad y simetría de poder, exista la misma oportunidad de utilizar actos de habla, de expresar actitudes, sentimientos o deseos, se excluyan privilegios en

las normas de valoración y exista la misma oportunidad para afirmar, interpretar, de forma que no quede libre de crítica ningún prejuicio.

3.3. Metodologías para el cambio social y la transferencia a la sociedad

Los centros formativos además de formar a nivel curricular, también tienen un cometido hacia la transferencia y la mejora de la sociedad. Para ello es necesaria la puesta en práctica de metodologías y generar oportunidades en las que los estudiantes puedan desarrollarse tanto a nivel cognitivo, como a nivel actitudinal, moral y profesional. En este sentido, se propone la metodología de **Aprendizaje Servicio** (orientada a la mejora de la sociedad) y los **proyectos orientados al emprendimiento** (orientados a la transferencia). Este tipo de acciones y oportunidades pueden ser un potente motivador para los estudiantes que pueden sentirse reconocidos y valorados por la sociedad, y para el centro educativo y los docentes, por mejorar su imagen social y su capacidad de liderazgo y dinamización social.

Aprendizaje Servicio:

Definición



El Aprendizaje Servicio puede considerarse “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”.

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, citado en Fernández *et al.* (2015)

Es una metodología orientada a la experiencia, la participación activa, la reflexión, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas y la cooperación. Está vinculada con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (ABP) junto con una filosofía que reconcilia el aprender cognitivo y la ética.

Según Fernández *et al.* (2015) éste es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces porque los estudiantes encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria. Su objetivo fundamental consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y su entorno, y potencia la adquisición de la competencia social y ciudadana entre el alumnado.

Para ser implementado, un proyecto de Aprendizaje Servicio puede iniciarse identificando en el entorno una necesidad social, ambiental, cultural... con la que conectar y/o estar sensibilizados. Se pueden barajar posibilidades como la

protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio, ayuda a grupos sociales en desventaja, etc. El servicio seleccionado debe permitir aplicar los conocimientos del currículum en el proyecto a realizar, a la vez de que ha de permitir formular interrogantes intelectuales y cívicos, y ser una fuente de experiencias capaces de generar nuevos aprendizajes.

La planificación del proyecto implica un trabajo en red en el que el centro educativo se ha de coordinar con los beneficiarios del servicio (entidades, residencias, otros centros educativos...). Esta colaboración permite que el centro educativo se abra al entorno, a la vez que las organizaciones sociales ejerzan una influencia formativa que completa la acción del centro educativo, en línea con el concepto de "ciudad educadora".

Proyectos orientados al emprendimiento:

Definición



En la actualidad el emprendimiento se considera una alternativa de desarrollo profesional capaz de mejorar la competitividad de las economías en entornos cambiantes; y en los planes de estudios se pasa a incorporar conocimiento, destrezas y actitudes orientadas al desarrollo del espíritu emprendedor.

Marín Marín (2016)

Aunque no se trata de una metodología docente en sí misma, si no, de una temática incorporada al currículum de los planes de estudios, puede ser de interés potenciar el desarrollo del espíritu emprendedor a través de los proyectos de innovación docente. Ello podría apoyarse con el uso de metodologías como la de Aprendizaje Basado en Proyectos o Aprendizaje Servicio. Los estudiantes podrían desarrollar una propuesta emprendedora interdisciplinar (con la participación y reconociendo de distintas materias) a través de la que aprendan y pongan en práctica competencias vinculadas con el perfil del emprendedor, oportunidades e ideas de negocio, desarrollo de planes de empresa y áreas de marketing, gestión, producción, recursos humanos y financiación, el proceso para la creación de empresas, las medidas de apoyo al emprendimiento y la ética y la responsabilidad social empresarial.

Ello podría verse potenciado, si por ejemplo a través del centro o alguna institución del entorno, se aporta algún tipo de reconocimiento a los mejores proyectos o se le presta apoyo para seguir madurando las propuestas para su implementación real, favoreciendo de esta forma una transferencia hacia la sociedad.

3.4. Finalmente, para acabar esta parte del capítulo...

Sabías que...



¿Qué puede aportar la investigación e innovación educativa a los profesionales de la educación? Dominar competencias y conocimientos en investigación e innovación puede aportar una ventaja diferencial a los docentes, dado que contribuye a alcanzar una mayor capacidad de:

- Análisis.
- Comprensión de nuevos materiales.
- Recopilación y organización de información.
- Crítica.
- Valoración e interpretación de otras investigaciones.
- Alcanzar resultados que contribuyan al desarrollo y promoción de la carrera profesional.

4. HERRAMIENTAS E-LEARNING Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: MOODLE

La revolución digital ha tenido una repercusión importante en la educación. La aparición de nuevas tecnologías y los cambios experimentados en los perfiles y demandas de los y las estudiantes han traído consigo cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la eficacia de este. Esto ha supuesto, al mismo tiempo, una necesaria formación permanente por parte del profesorado, con el fin de aprovechar las oportunidades que estos cambios pueden traer en el aprendizaje y evitar los riesgos o amenazas que pueden suponer estas tecnologías en la educación. El Covid-19 ha acelerado la digitalización en la educación y esa necesidad de formación.

No debemos olvidar que en este proceso no solo basta con la implantación de nuevas tecnologías. El centro, a través de sus estrategias, la misión y la visión, son parte clave para un cambio real. La investigación educativa también es una pieza fundamental para seguir avanzando en una transformación educativa digital de calidad.

Desde hace varias décadas hemos sido testigos de la incorporación de determinados dispositivos y entornos de trabajo de apoyo al ecosistema del aula. Los proyectores, equipos informáticos, pizarras digitales, tabletas, dispositivos móviles o plataformas virtuales son solo algunas de ellas. También con las tecnologías se ha desarrollado el E-learning o aprendizaje en línea.

El concepto de E-learning ha evolucionado mucho en las últimas décadas, dando lugar a tres generaciones que no se sustituyen, sino que conviven de forma simultánea. Se ha roto con el concepto de LMS (*Learning Management System*, sistema de gestión de aprendizaje) como único responsable para la formación en línea. El concepto pierde verticalidad transformándose en algo más universal y transversal (García-Peñalvo, 2021).

Definición



El E-learning es el proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias. En situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados.

(García Peñalvo, 2021)

Nos encontramos inmersos en una revolución en el aprendizaje digital basado en la tecnología. En pocos años se ha extendido el uso de los **LMS**, el avance de estos a los **LCMS** (*Learning Content Management System*, sistema de gestión de contenidos de aprendizaje), o el empleo de los **CMS** en educación, el microlearning (como *podcasts*, GIFs, elementos interactivos, archivos de audio, infografías, vídeos, ilustraciones, gráficos, etc.), los MOOCs, las redes sociales o innumerables canales de videos de Youtube son también empleados como apoyo en la educación.

Referencias

Diferencias entre LMS, LCMS y CMS

- <https://www.ideaspropiaseditorial.com/blog/diferencias-entre-lms-lcms-y-cms/>

La **investigación aplicada y la innovación** en E-learning resultan claves para hacer frente a los retos educativos actuales y de futuro. Algunas de las preocupaciones del profesorado en estos entornos se refieren a la evaluación del alumnado. Concretamente nos referimos a la detección del plagio, el reconocimiento de autoría en las pruebas síncronas o las opciones para una efectiva evaluación continua del alumnado.

Entre los entornos virtuales de aprendizaje nos centramos a continuación en **Moodle**.



Moodle es una plataforma de aprendizaje en la que se puede crear cursos virtuales, resultando útil tanto para la **enseñanza a distancia** aunque también puede ser empleado como **complemento a la educación presencial**. Es de **software libre**, lo que supone un uso y redistribución gratuito y su código es público.

Entre las principales finalidades de Moodle destacan las siguientes:

- **Expositor de contenidos formativos** (en el que dejar disponibles apuntes, documentos, materiales, recursos ...)
- **Espacio de encuentro** para el alumnado, como lugar de debate y red social (protegida y segura) de aula (foros, chat, correo y mensajería, ...)
- **Espacio de trabajo** en el que el poder acceder, realizar y entregar tareas al profesorado.

Ahora bien, la utilización que se haga de Moodle dependerá en gran medida del docente. En un continuo donde un extremo es una utilización básica como repositorio de recursos y el otro extremo su empleo como un verdadero espacio de aprendizaje dependerá de **dónde decida ubicarse**. La Figura 3 sintetiza las principales utilidades de Moodle para profesorado y alumnado.

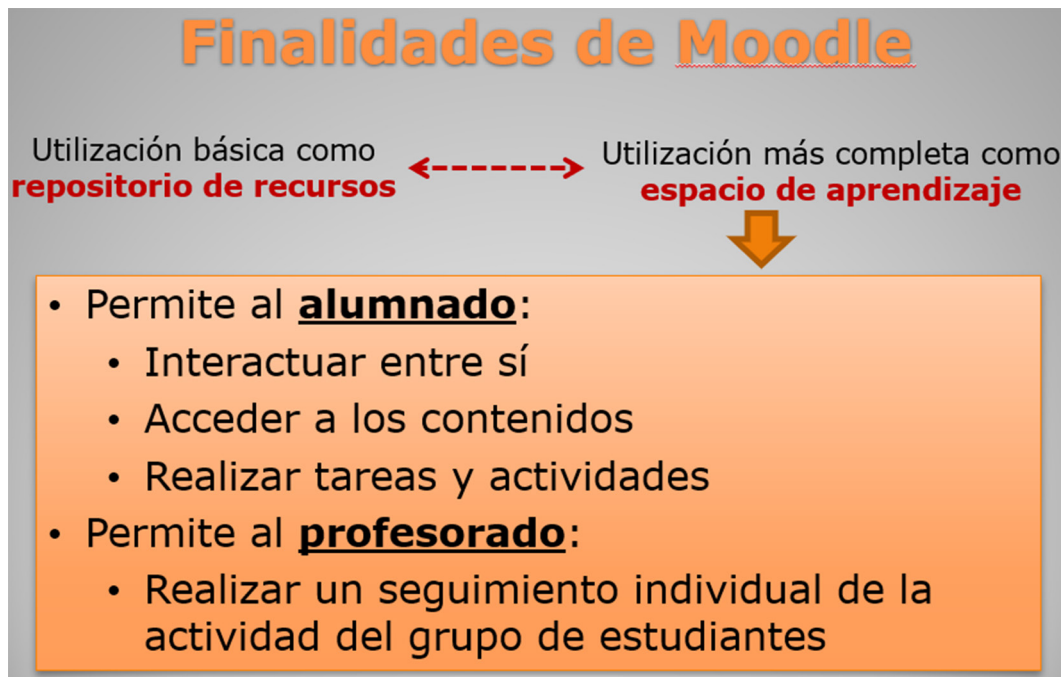


Figura 3. Finalidades de Moodle. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se resumen algunas de las **características de Moodle** que lo convierten en una excelente opción de gran valor educativo (Moodle, s.f.):

- Mundialmente probado y de confianza: Moodle tiene la confianza de instituciones y organizaciones grandes y pequeñas y cuenta con millones de usuarios a nivel mundial.
- Diseñado para soportar tanto la enseñanza como el aprendizaje: con muchos años de desarrollo (desde 2002) Moodle proporciona un conjunto poderoso de herramientas centradas en el alumnado y en ambientes de aprendizaje colaborativo, que le dan poder, tanto a la enseñanza como al aprendizaje.
- Fácil de usar: fácil de aprender y usar y con mejoras continuas en usabilidad.
- Gratuito, sin cargos por licenciamiento: Moodle es proporcionado gratuitamente como programa de Código Abierto.
- Siempre actualizado: continuamente revisado y mejorado, para adecuarse a las necesidades actuales y cambiantes de sus usuarios.
- Moodle en su idioma: disponible en más de 120 distintos
- Plataforma flexible: Con un conjunto de herramientas para soportar tanto el aprendizaje mixto (blended learning) como los cursos 100% en línea.
- Completamente personalizable: su configuración modular permite a los desarrolladores crear plugins e integrar aplicaciones externas para lograr funcionalidades específicas.

- Escalable a cualquier tamaño: Desde un grupo reducido hasta millones de usuarios.
- Robusto, seguro y privado: comprometido con la seguridad y la protección de datos de los usuarios.
- Accesible: la plataforma Moodle es fácilmente accesible y consistente en diferentes navegadores y dispositivos.
- Recursos extensos disponibles: tiene detrás amplia documentación sobre la plataforma, foros en diversos idiomas, contenidos y cursos gratuitos, cientos de plugins y complementos a los que contribuye una amplia comunidad Moodle.

Moodle es también un entorno CMS, ya que es una aplicación que a través de Internet posibilita el desarrollo y creación de un sitio web (en este caso un Campus o Aula Virtual) con un entorno amigable sin necesidad a priori, de escribir código en ningún lenguaje de programación.

En resumen



El proyecto Moodle está soportado por una comunidad internacional activa, un equipo de desarrolladores dedicados a tiempo completo y una red de Moodle Partners certificados (Moodle, s.f.).

El mayor valor que proporciona la aplicación es la posibilidad de que todos los agentes interactúen entre sí (profesorado con alumnado así como entre estos últimos), pudiendo llevarse un registro ordenado de accesos, calificaciones, evaluaciones, etc.

Se puede consultar mucha más información para profundizar sobre Moodle en el siguiente enlace:

Referencias



Documentación Moodle en español

El potencial de Moodle es indiscutible desde hace años. Estudios previos, como el de Romero, Sola y Trujillo (2015) analizan la percepción del profesorado de enseñanzas no universitarias acerca de las posibilidades y alternativas didácticas que ofrecen las distintas herramientas del entorno Moodle para diseñar cursos y elaborar materiales educativos. Este estudio pone de manifiesto una valoración positiva, tanto para la producción de contenidos como para la gestión integral de una actividad de formación. Asimismo, se destaca la riqueza didácti-

ca de las actividades de Moodle. No obstante, es necesario una planificación de metodologías específicas para estos entornos virtuales, lo que indudablemente supone una dificultad y esfuerzo añadido para el profesorado.

Puesto que en el centro educativo en el que imparta docencia es bastante probable que cuenten con un entorno Moodle, se ha considerado interesante familiarizar al futuro o futura docente con este entorno desde el punto de vista de gestor, pero, sobre todo, como profesor/a. Con el Covid-19 los centros han hecho un uso intensivo de estos entornos, adaptándose y formándose el profesorado en tiempo récord. Este punto de inflexión ha supuesto para muchos docentes nuevas formas de enseñar, así como nuevas formas de aprender. Este entorno puede servir además de espacio de apoyo para su innovación docente.

Aunque francamente sería muy interesante, no vamos a dedicar este apartado a explicar detenidamente el potencial y funcionamiento de este entorno. El objetivo es animar a la reflexión e incentivar la creatividad en el empleo de Moodle. Le propondremos, por ejemplo, el uso de esta plataforma como espacio para dejar disponible a su supuesto alumnado algunas de las actividades interactivas que aprenderá a crear en la unidad. Ahora bien, ¿dispone usted de un curso en Moodle para ello?

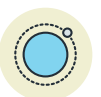
Aunque puede instalar Moodle en un servidor web propio, para realizar las prácticas que se plantean en esta unidad le facilitaremos acceso a un servidor Moodle donde ya está instalado. En dicho servidor cada estudiante del MAES está dado de alta como profesor/a. Comenzaremos creando un curso, dando de alta usuarios demo y matriculando a dichos usuarios en el curso creado. Hecho esto, ¡ya podremos comenzar a trabajar!

No hay que perder de vista que utilizar un LMS no es verdaderamente una innovación. A menudo el profesorado lo emplea como un sistema para cargar y descargar contenido, un tablón para planificar la asignatura o módulo y un medio de comunicación con el alumnado. No obstante, en otras muchas ocasiones se emplea como soporte para gamificar el aula, hacer *flipped classroom*, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aprendizaje emocional o simplemente para una formación personalizada. Es por lo que **su uso encaja con la innovación educativa.**

Referencias

[Tendencias de innovación educativa con Moodle: llevando el cambio metodológico al aula](#)

A continuación, se presentan algunas de las herramientas de Moodle que podrá ir poniendo en práctica en el servidor Moodle de prueba para esta formación. Comenzaremos por las herramientas de gestión.



4.1. Herramientas de gestión

Tenga en cuenta que es posible acceder a la plataforma Moodle con distinto perfil (principalmente de estudiante, profesor, creador de curso y gestor). Cada rol tiene asignados unos permisos que pueden editarse a conveniencia. Dentro de las herramientas de gestión vamos a:

- Dar de alta un nuevo curso
- Dar de alta nuevos usuarios (alumnado)
- Matricular usuarios en el nuevo curso

El acceso a Moodle se realiza con usuario y contraseña. Una vez dentro es posible cambiar el idioma de la interfaz, editar el perfil del usuario, cambiar la contraseña, etc.

En el servidor de prueba que se emplea en esta formación cada estudiante del MAES está ya dado de alta como profesor.

Una vez dentro podremos **crear un nuevo curso**, para lo que es necesario tener asignado el **rol de "creador de curso"**. Debe seguirse la siguiente ruta: Administración del sitio > Cursos > Crear nuevo curso.

La configuración del curso se podrá editar en este momento o posteriormente, siendo obligatorio cumplimentar ahora algunos campos (Figura 4). Se recomienda en este momento, en el apartado general, indicar un "nombre completo al curso" (que se mostrará en la parte superior y en el listado de cursos) y un "nombre corto al curso" (por ejemplo, para mostrar en el asunto de los correos enviados desde el curso) así como una "fecha de inicio" y "fecha de finalización". También podemos indicar una "Descripción" (que incluye resumen del curso y archivos", siendo interesante incorporar una imagen al curso). Es conveniente meditar acerca del "Formato del curso", ya que éste determina el diseño de la página del curso. Existen varias opciones: formato de actividad única, formato social, formato de temas o formato semanal.

Se aconseja también valorar en "Archivos y subida" el tamaño máximo permitido para los archivos subidos por el alumnado a ese curso. También es importante el "Rastreo de finalización", siendo necesario habilitarlo para que posteriormente podamos configurar las condiciones de la finalización de actividades y/o del curso, así como si estas condiciones de finalización de cada actividad se mostrarán en la página de la actividad y del curso.

Crear un nuevo curso

- ▶ General
- ▶ Descripción
- ▶ Formato de curso
- ▶ Apariencia
- ▶ Archivos y subida
- ▶ Rastreo de finalización
- ▶ Grupos
- ▶ Renombrar rol ⓘ
- ▶ Marcas

En este formulario hay campos obligatorios ⓘ .

Figura 4. Configuración de curso en Moodle

Tareas



Acceda al servidor Moodle de prueba del máster ubicado en <https://esperanto.us.es/cmoodle>

El usuario y clave lo facilitará la docente.

Una vez dentro, se creará un nuevo curso. El nombre podrá corresponderse a cualquier módulo de algún ciclo de la rama de Hostelería y Turismo. Se indicará a continuación el nombre y apellidos del profesor/a.

Por ejemplo, suponemos que el módulo para el que se crea el curso es "Marketing turístico" del Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos.

El curso se denominará "Marketing turístico-Prof. María Canto".

El contenido que se cree posteriormente estará relacionado también con este módulo. Por ello se recomienda crearlo para el módulo en el que va a cursar las prácticas.

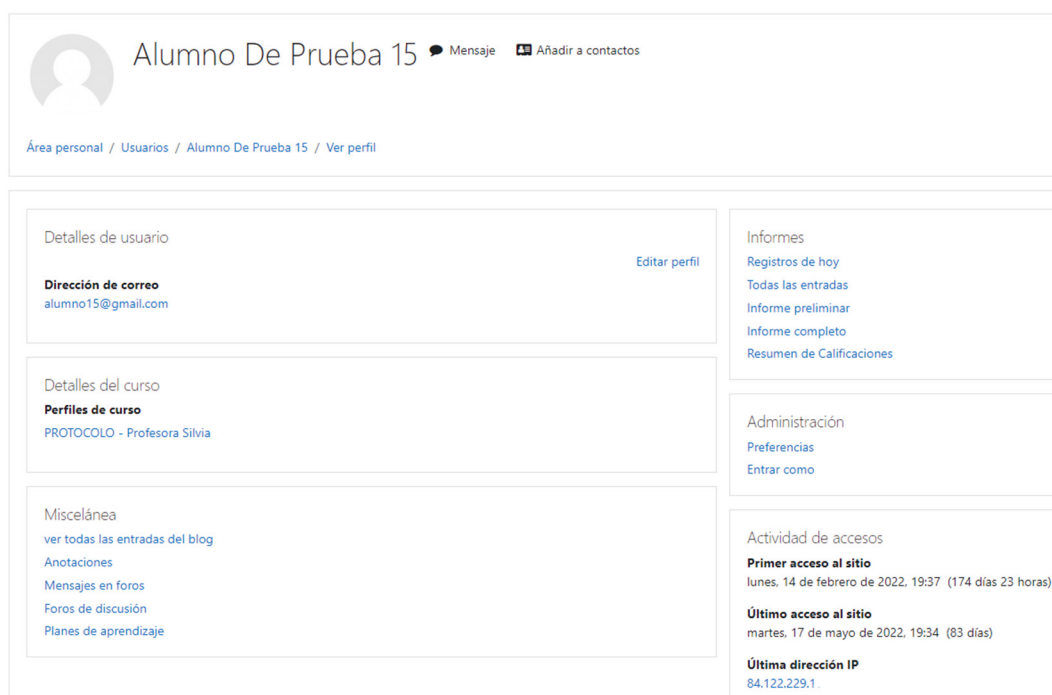
Posteriormente, se podrá **dar de alta nuevos usuarios**, que en nuestro caso será un estudiante o una estudiante demo. Para ello será necesario previa-

mente que el administrador se lo permita, asignando al alumnado del MAES el **rol de "gestor"** temporalmente. En este caso debe seguirse la siguiente ruta: Administración del sitio > Usuarios > Cuentas > Crear un usuario.

De nuevo encontramos campos obligatorios (nombre, apellidos y correo electrónico). El resto de campos son opcionales. Desde ahí también contamos con una opción para suspender la cuenta del usuario de forma que no se le permita el acceso al sitio ni la recepción de mensajes.

Para mejorar la atención e interacción con el alumnado puede ser interesante contar con fotografías en sus perfiles. Si en el momento del alta no se dispone de estas, es conveniente animar a la posterior edición del perfil.

Una vez se ha dado de alta al grupo podremos entrar en sus perfiles para ver informes donde apreciar el seguimiento realizado del curso, los accesos, las calificaciones obtenidas en cada actividad, prueba o tarea, la participación en foros, etc. (Figura 5).



The screenshot shows a Moodle user profile for 'Alumno De Prueba 15'. At the top, there is a profile picture placeholder, the name 'Alumno De Prueba 15', and links for 'Mensaje' and 'Añadir a contactos'. Below this is a breadcrumb trail: 'Área personal / Usuarios / Alumno De Prueba 15 / Ver perfil'. The profile is divided into several sections:

- Detalles de usuario:** Includes 'Dirección de correo' (alumno15@gmail.com) and an 'Editar perfil' link.
- Detalles del curso:** Shows 'Perfiles de curso' for 'PROTOCOLO - Profesora Silvia'.
- Miscelánea:** Lists links for 'ver todas las entradas del blog', 'Anotaciones', 'Mensajes en foros', 'Foros de discusión', and 'Planes de aprendizaje'.
- Informes:** Contains links for 'Registros de hoy', 'Todas las entradas', 'Informe preliminar', 'Informe completo', and 'Resumen de Calificaciones'.
- Administración:** Includes 'Preferencias' and 'Entrar como'.
- Actividad de accesos:** Shows 'Primer acceso al sitio' (lunes, 14 de febrero de 2022, 19:37 (174 días 23 horas)) and 'Último acceso al sitio' (martes, 17 de mayo de 2022, 19:34 (83 días)). It also shows 'Última dirección IP' (84.122.229.1).

Figura 5. Perfil usuario en Moodle

Idea



Lógicamente, cuando sea necesario dar de alta a un grupo numeroso a la vez, este proceso puede automatizarse y no realizarse de forma manual. En ese caso se seguiría la ruta Administración del sitio > Usuarios > Cuentas > Subir usuarios. Los datos que se quieran dar de alta se deben incluir en un archivo .csv con el siguiente formato:

username	password	firstname	lastname	email	lang
blanco	Blanco5+	ANA	BLANCO	ablanco@gmail.com	es

Tareas



Acceda al servidor Moodle de prueba del máster ubicado en <https://esperanto.us.es/cmoodle>

Una vez dentro, dará de alta un nuevo usuario que será un estudiante o una estudiante demo para su curso. Dado que en las tareas de esta unidad no haremos uso del correo electrónico del estudiante demo, podemos emplear un email ficticio al darlo de alta.

El usuario debe llamarse Alumn De Prueba XXXX siendo XXXX los últimos cuatro dígitos de su DNI. Por ejemplo, si su DNI es 28123456, los datos serán:

- Nombre de usuario: alumn3456
- Nombre: Alumn
- Apellidos: De Prueba 3456
- Correo: alumn3456@gmail.com

IMPORTANTE: Anote la contraseña pues la necesitará posteriormente para poder acceder como estudiante.

Antes de empezar a trabajar con sus estudiantes es necesario que estén matriculados en su curso. Para ello vamos a **matricular al usuario** (alumn demo) que ha dado de alta en el curso creado anteriormente. De nuevo será necesario previamente que el administrador se lo permita, asignando a cada estudiante del MAES el **rol de "gestor"** temporalmente. Una vez haya accedido a Moodle puede ir al Inicio del sitio (encontrará un acceso directo en el menú de la izquierda) para ver todos los cursos que se encuentran disponibles en dicho espacio. Puede acceder al curso creado haciendo click en el nombre. En el menú Participantes > Matricular usuarios podrá matricular a los usuarios en el curso en el que se encuentre. Es necesario indicar el rol (estudiante, profesor, profesor sin permiso de edición, etc.) de cada usuario que se matriculará en el curso. Es importante que además de matricular al alumnado se matricule al profesor/a, asignándole dicho rol. Pueden matricularse varios usuarios a la vez, simplemente seleccionándolos.

Matricular usuarios ×

Opciones de matriculación

Seleccionar usuarios

- x ■ Alumno De prueba 12 alumno12@gmail.com
- x ■ Alumno De prueba 17 alumno17@gmail.com
- x ■ Alumno De prueba 19 alumno19@gmail.com

Buscar ▼

Asignar rol

Estudiante ↕

[Mostrar más...](#)

Matricular usuarios Cancelar

Figura 6. Matriculación usuarios en Moodle

Tareas



Acceda al servidor Moodle de prueba del máster ubicado en <https://esperanto.us.es/cmoodle> y acceda a su curso.

Matricule en su curso al alumno o alumna demo como “estudiante” y a usted mismo como “profesor”.

Con las herramientas de gestión también se permite admitir tutores, asignar al alumnado a grupos, denegar accesos, etc. Asimismo, una vez creado el curso podrá acceder a él tantas veces sea necesario para editar su configuración. Puede hacerse fácilmente esto en el icono de configuración que aparece a la derecha del nombre del curso (Figura 7).

A continuación, podemos empezar a trabajar en nuestro curso y darle contenido, comunicarnos con el alumnado, evaluar, etc. Continuamos con estas herramientas en los siguientes apartados.

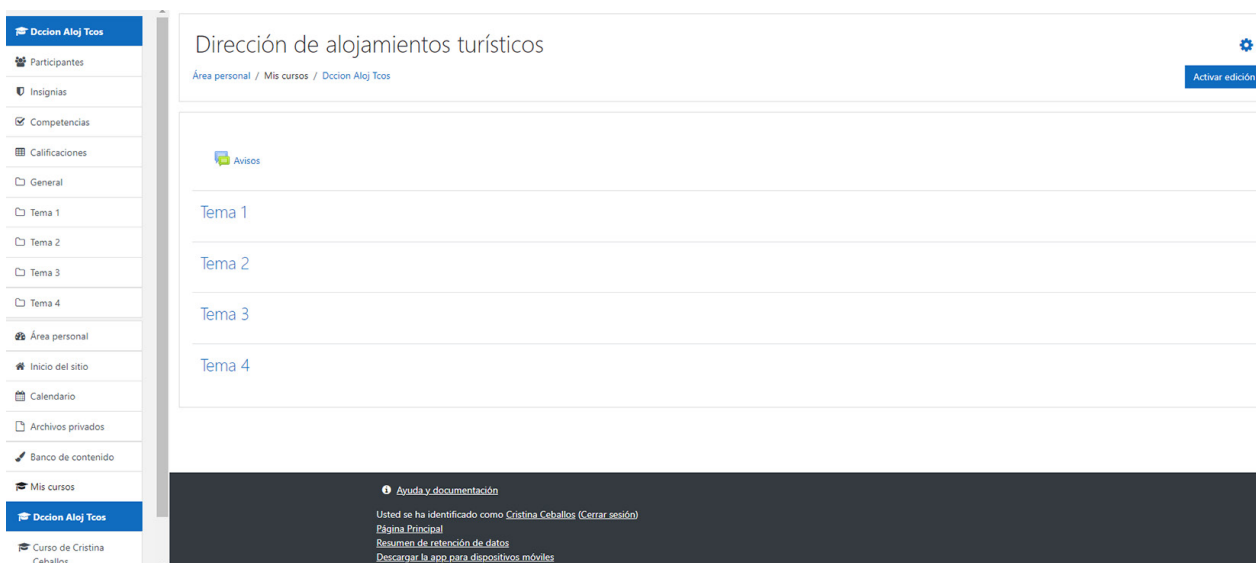


Figura 7. Curso en Moodle

Importante



Para dar de alta un curso será necesario previamente que el administrador se lo permita, asignando a cada estudiante del MAES el rol de “creador de curso” temporalmente. Para dar de alta un nuevo usuario y matricularlo será necesario tener asignado el rol de “gestor”.

Debe asegurarse de tener estos roles asignados. Una vez realizadas las tareas anteriores perderá los privilegios vinculados a esos roles y será, simplemente, profesor/a.

4.2. Herramientas de contenido

Moodle cuenta con herramientas que el diseñador del curso (docente) puede utilizar para organizar las unidades o módulos de formación y crear y diseñar el contenido. Con estas herramientas se puede poner a disposición del alumnado una amplia variedad de recursos digitales y multimedia (imágenes, sonido, vídeo, etc.)

Para dar contenido a nuestro curso debemos tener activa la edición. Esto se hace simplemente pulsando el botón **Activar Edición** que se encuentra dentro del curso. Independientemente del formato del curso (temas, semanas, etc.) podremos dar de alta contenido.

Básicamente hay dos tipos de contenidos que se pueden añadir al curso: **Actividades o Recursos** (Figura 8).

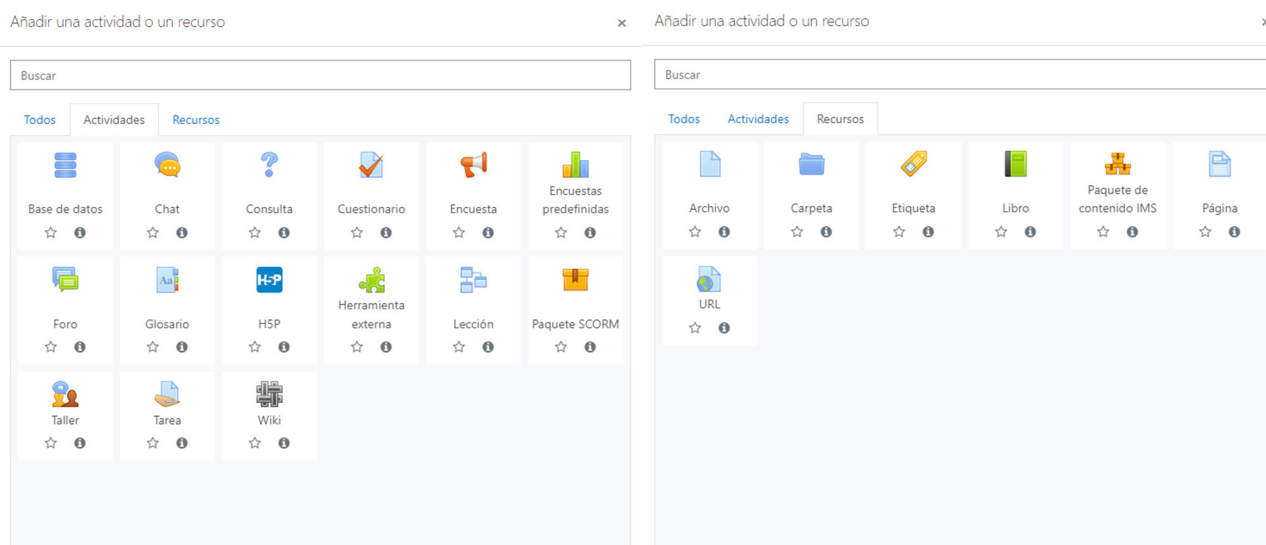


Figura 8. Actividades y recursos a añadir al curso de Moodle

Además de los recursos más comunes como **archivos, carpetas, páginas, URL o etiquetas** (estas últimas mejoran el aspecto del curso) es interesante experimentar con el módulo **Libro**, que permite crear material de estudio de múltiples páginas en formato libro, con capítulos y subcapítulos, incluyendo no solo texto sino contenido multimedia. La estructura en secciones resulta útil para mostrar gran cantidad de información.

También es interesante contar en el sitio con un **Glosario** de términos que sean útiles para el seguimiento de la materia que se imparte. El alumnado podría colaborar con la edición de este Glosario.

Dentro de Moodle también se puede incluir una actividad **Wiki**, que permitirá a estudiantes y docentes añadir y editar una colección de páginas web. Una wiki puede ser colaborativa (todos pueden editarla) o individual (el propietario es el único que edita). Se puede utilizar para crear apuntes colaborativos entre toda la clase o bien apuntes individuales. Además se pueden consultar los cambios hechos por cada participante.

H5P es una abreviatura de Paquete HTML5. Permite crear contenido interactivo como presentaciones, videos y otros contenidos multimedia, preguntas, cuestionarios, juegos, etc. Resulta muy interesante su uso en una estrategia de gamificación. Los contenidos pueden crearse directamente en el banco de recursos de Moodle o bien puede crearse en la [web de H5P](#) e importarse al curso (ver apartado 7.1). La calificación se registra en el libro de calificaciones. La opción de vídeo interactivo, como veremos en el apartado 7.4, es útil en un modelo *flipped classroom*.

El módulo de actividad de **Herramienta Externa** permite al alumnado interactuar con recursos educativos y actividades alojadas en otros sitios de internet. Por ejemplo, a través de herramienta externa se puede dar acceso a otros tipos de actividades diseñadas con otros recursos o herramientas que se integran con

Moodle o incluso a materiales educativos de una editorial. Un ejemplo que ilustraremos más adelante en el apartado 7.1 es su integración con [EDUCAPLAY](#). Las calificaciones se recogen también en el libro de calificaciones.

Para acceder a la plataforma como estudiante demo y ver e interactuar con el contenido lógicamente podremos cerrar sesión y entrar de nuevo con el usuario y clave del estudiante que matriculamos en el curso. No obstante, a la vez que estamos diseñando contenido puede resultar interesante como docente ir viendo cómo va quedando nuestro curso una vez se añadan actividades y recursos, para lo cual bastará con cambiar el rol en la parte superior de la plataforma, desde el icono del usuario > Cambiar rol a estudiante.

Importante



Recuerde que para poder crear contenido es necesario tener activa la edición. Esto puede hacerse en el inicio del curso en la parte derecha, pulsando el botón Activar Edición. Finalizado el trabajo de creación de contenido podremos ver cómo lo visualizará el alumnado. Para ello pulsaremos en Desactivar Edición.

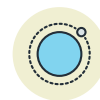
4.3. Herramientas de comunicación

El E-learning potencia la interacción entre personas, ya sea entre estudiantes o docentes con estudiantes. Las herramientas de comunicación de estas plataformas facilitan esta interacción. Se pueden clasificar según permitan o no la comunicación en tiempo real. De esta forma encontramos tradicionalmente herramientas síncronas (**chat y videoconferencia**) o asíncronas (**correo, foro, blog, wiki**). También se cuenta en Moodle con otros módulos que favorecen la comunicación:

- Con el módulo **Consulta** el profesorado plantea una pregunta especificando posibles respuestas entre las que el alumnado debe elegir.
- El módulo de actividad **Encuesta** permite la creación de una encuesta personalizada con la que recabar la opinión de los participantes. Se pueden utilizar distintos tipos de pregunta: opción múltiple, sí/no o texto.

Puede accederse a estas herramientas añadiendo la actividad o recurso tal y como se indica en la Figura 8.

Referencias



En los centros públicos de la Junta de Andalucía se ha puesto en marcha Webex (CISCO) como nuevo servicio de videoconferencia en el curso 2021-22. Inicialmente el módulo de videoconferencia sólo está incluido por defecto en las aulas

Sala del Profesorado y Punto de encuentro, pero es posible añadirlo el servicio al resto de cursos desde el que se vaya a realizar la videoconferencia.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/eaprendizaje/moodle-centros/>

4.4. Herramientas de evaluación

El objetivo último de la formación es el aprendizaje del alumnado. Por tanto, es clave contar con herramientas que permitan evaluar este aprendizaje en un momento concreto, pero también, a lo largo del curso. Son diversas las herramientas de evaluación que pueden emplearse y todas ellas deben adaptarse al estilo de enseñanza que se esté empleando.

En Moodle encontramos herramientas que permiten la creación de exámenes (cuestionarios). Desde la actividad **Cuestionario** podemos diseñar y plantear cuestionarios con preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, coincidencia, respuesta corta y respuesta numérica. Esta herramienta cuenta con numerosas opciones de configuración (apertura y cierre en fechas determinadas, límite de tiempo para su ejecución, número de intentos, método de calificación, forma en que se muestran las preguntas, orden de las respuestas, etc. (Figura 9).

Especialmente interesante es el feedback que se proporciona al alumnado cuando contesta una pregunta o tras la realización de un cuestionario. En este sentido debemos reflexionar sobre la información que aportamos en el momento en que conoce la calificación, cuando posteriormente revisa su intento o cuando consulta informes del cuestionario (ver **Opciones de revisión**). Por ejemplo, podemos decidir si se muestra la respuesta correcta, una retroalimentación específica según la respuesta marcada en una pregunta, retroalimentación general independiente de la respuesta otorgada, retroalimentación según la calificación obtenida en la prueba, etc. Aprovechar el potencial de los cuestionarios permitirá enriquecer en gran medida el proceso de aprendizaje.

También es interesante la opción **Apariencia**, que permite configurar el cuestionario de forma que el nombre y la imagen de quien lo realiza se muestren en la pantalla durante el intento y en la pantalla de revisión. Esto permitirá verificar la autoría en un examen vigilado (supervisado).

Asimismo, se recomienda revisar las opciones de **finalización de actividad**, donde se puede indicar cuándo se entiende que el alumnado ha finalizado esta actividad. A veces interesa que se haya alcanzado una determinada calificación y, en función de esta, se mostrarán otros contenidos. También es posible vincular la realización del cuestionario a determinadas competencias que se hayan establecido relacionadas con la materia.

📁 Agregando un nuevo Cuestionario a Tema 1 📌

- ▶ General
- ▶ Temporalización
- ▶ Calificación
- ▶ Esquema
- ▶ Comportamiento de las preguntas
- ▶ Opciones de revisión 📌
- ▶ Apariencia
- ▶ Safe Exam Browser
- ▶ Restricciones extra sobre los intentos
- ▶ Retroalimentación global 📌
- ▶ Ajustes comunes del módulo
- ▶ Restricciones de acceso
- ▶ Finalización de actividad
- ▶ Marcas
- ▶ Competencias

Figura 9. Opciones en la configuración de los cuestionarios

Los cuestionarios pueden resultar muy útiles en el caso de flipped classroom. Además se pueden emplear después de tareas de lectura, al finalizar un tema para afianzar conocimientos o después de cada sesión o parte del contenido para conocer el grado de comprensión de la materia, el rendimiento o como herramienta de autoevaluación.

Para crear de forma rápida cuestionarios en Moodle podemos hacer uso de **FastTest PlugIn**. Se trata de una aplicación desarrollada por Huertas y Fernández (2021), en un proyecto de innovación docente de la Universidad de Cádiz, que facilita la creación de grandes bancos de preguntas en la plataforma Moodle. Además, resulta interesante para algunos tipos menos comunes y utilizados de preguntas, por lo simple que es su creación a través de esta herramienta. Son varios los tipos de preguntas para los que está preparada: opción múltiple, verdadero/falso, emparejamiento, respuesta corta, elige la palabra perdida y respuesta anidades, entre otras. Para todos los tipos se pueden hacer hasta 100 preguntas de una vez. Las preguntas creadas en la aplicación se pueden con-

sultar en el banco de preguntas y se pueden importar de un libro de Excel. Del mismo modo, se pueden exportar a un libro de Excel (en el que las tendremos bien organizadas), exportarlas a Moodle mediante un archivo XML o bien descargarlas en un archivo de texto para emplearlas fuera de la plataforma Moodle. De forma divertida podemos incluso exportarlas a un juego tipo oca desarrollado por los mismos investigadores.

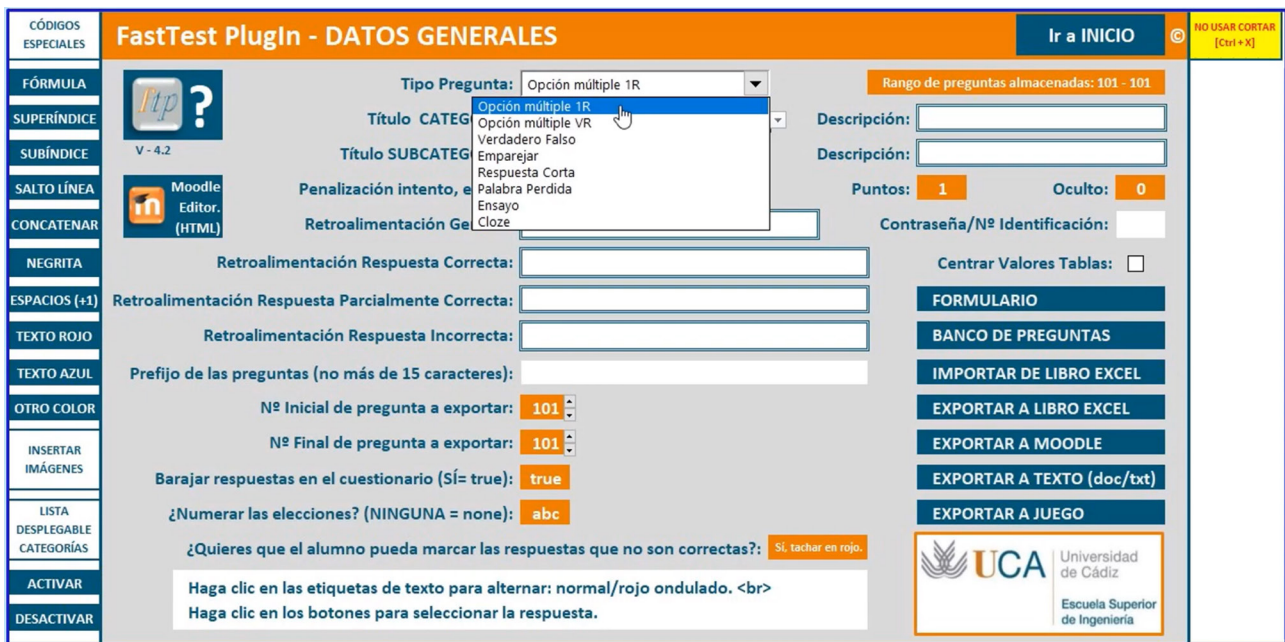


Figura 10. Aplicación Fast Test PlugIn. Fuente: Huertas y Fernández (2021).

Referencias

- [Acceso al canal de YouTube de FastTest PlugIn – AGATA](#)
- [FastTest PlugIn en moodle.org](#)

Pero los exámenes mediante cuestionarios son solo una forma de evaluar el aprendizaje del alumnado.

También es verdaderamente potente el uso del módulo de **Tareas**, que permite subir a la plataforma trabajos realizados de forma individual o en grupo. El profesorado no solo podrá calificar esta tarea y comunicar la nota, sino que podrá evaluarla realizando anotaciones en los documentos entregados y devolver asimismo comentarios a la entrega. Esta herramienta se puede adaptar a un aprendizaje basado en problemas.

Asimismo, en las plataformas es posible evaluar la participación del alumnado en **Foros**, al ser una de las herramientas de comunicación que permite seguimiento.

Para la evaluación también podríamos hacer uso del recurso **Libro** utilizándolo, por ejemplo, como un portafolio de los trabajos realizados por el alumnado sobre un tema que además pudiera compartirse a todo el grupo. Este recurso, como también lo son las **Wikis**, son excelentes herramientas en el caso de un aprendizaje colaborativo, al fomentar la construcción del conocimiento grupal.

Otra actividad interesante es el **Taller**. Este módulo permite recoger, revisar y evaluar por pares trabajos entregados. El envío puede ser un archivo (como documentos de texto u hojas de cálculo) o bien se pueden dejar en línea las aportaciones utilizando un editor de texto dentro de Moodle. El profesorado es quien establece criterios y formato de evaluación, que se emplean para evaluar los envíos. Cada estudiante podrá evaluar uno o más de los envíos realizados por sus pares. Se puede mantener el anonimato de los autores de los envíos y de los evaluadores. De esta forma se contará con dos calificaciones: una por enviarlo y otra por la evaluación de sus pares, quedando ambas en el libro de calificaciones.

Otros recursos como las **consultas** pueden emplearse para dinamizar la clase y aumentar la motivación y atención del alumnado. Estos podrán participar en preguntas que se lancen sobre la materia, a veces con respuestas correctas (aunque no puntúen porque no se marca una correcta) o simplemente para reflexionar o generar debate. Los resultados podrán mostrarse en distintos momentos, según el fin de la consulta, y podrán publicarse con los nombres o de forma anónima. Esta interesante herramienta permitirá al profesorado comprobar rápidamente el grado de comprensión de algo que se haya explicado.

Para cualquier docente puede ser útil conocer la opinión de sus estudiantes sobre su docencia, de forma que sea él quien se someta a evaluación. También es interesante emplear esas técnicas de recogida de información para realizar un diagnóstico previo con el fin de detectar problemas antes de poner en marcha una innovación o incluso para que el alumnado valore dicha innovación una vez implementada. Para todo ello, la actividad **Encuesta** permite crear en Moodle una encuesta personalizada en la que incluir distintos tipos de preguntas (opción múltiple, sí/no, texto, etc.). Además, puede ser contestada de forma anónima.

4.5. Herramientas auxiliares

Por último, se incluyen aquí herramientas complementarias que ayudan al alumnado a personalizar su espacio, conocer su **progreso** y conocer sus **calificaciones** y detalles de estas. Para el seguimiento del propio progreso el alumnado cuenta con las **insignias**. Estas constituyen una forma de celebrar un logro. Se trata de **premios o medallas** que el profesorado otorga cuando se alcanzan una serie de **logros o condiciones** relacionadas con la actividad desarrollada en la asignatura. Se emplean como herramienta para **motivar**, por ejemplo, reconociendo un buen desempeño, un buen trabajo o su participación. Su uso se encuadra en **metodologías de gamificación** que, mediante el empleo de

estrategias similares a las de un juego, buscan mejorar la implicación. Su concesión se puede relacionar con la finalización de alguna actividad (por ejemplo, con la entrega de una tarea o con la consecución de una determinada calificación en un cuestionario) o bien se puede asignar manualmente, por ejemplo, ante un comportamiento o actuación ejemplar por parte del estudiante, como podría ser una buena presentación oral o participación en un debate (Figura 11).

Gestión Hotelera: Insignias
Número de insignias disponibles: 2



Imagen	Nombre ▲	Descripción	Criterio	Emitida para mí ▲ ▼
	Tema 1	¡¡Enhorabuena!! Has finalizado con éxito el Tema 1	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: <ul style="list-style-type: none"> La siguiente actividad debe ser finalizada: <ul style="list-style-type: none"> "Cuestionario - Cuestionario departamentos del hotel" 	Fecha: 29/01/... ✓
	Comportamiento	Excelente comportamiento en clase	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: <ul style="list-style-type: none"> Esta insignia debe ser otorgada por un usuario con el siguiente rol: <ul style="list-style-type: none"> Profesor 	Fecha: 29/01/... ✓

Figura 11. Gestión de insignias (vista estudiante)

También son herramientas auxiliares aquellas que permiten al profesorado comunicar noticias o novedades y al alumnado acceder a ellas, como el **foro** general del curso que encontramos en la parte superior de este.

También el **calendario** en el que se marcan fechas o notificaciones clave son herramientas que englobamos en esta sección. Se puede acceder a esta información desde el área personal ubicada en la izquierda de la plataforma. Desde aquí el profesorado podrá también añadir bloques que se insertarán como módulos en el curso al que accederá el alumnado.

Es conveniente agregar el bloque **Administración**, que nos permitirá acceso rápido a la administración de cuestionarios, tareas, foros, y otras actividades que se creen en el curso.

5. COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

Las **herramientas digitales** ayudan en la gestión de información y facilitan su uso en situaciones y contextos académicos (Abio, 2017). Pero, de forma más amplia, las herramientas digitales promueven un nuevo modelo educativo en el que el alumnado desarrolla **competencias y habilidades que le resultarán de gran valor en el mercado laboral**. El uso de estas herramientas son claves para la construcción de aprendizajes significativos, por lo que es necesario que docentes y estudiantes desarrollen competencias digitales e informacionales.

Con la LOMLOE, la **competencia digital** se convierte en un principio pedagógico en la educación, que se debe trabajar en todas las áreas y materias. Como bien se indica en la propia ley, el desarrollo de la competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones, sino que se entiende como una nueva **forma de alfabetización**. Además, la LOMLOE incorpora un nuevo ámbito de actuación en el Proyecto Educativo de los centros docentes: una **estrategia digital**, que promueva el uso de las TIC en el aula como medio didáctico para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Legislación



[Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación \(LOMLOE\)](#)

INTEF es la Unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional que trabaja en colaboración con administraciones e instituciones educativas para **avanzar hacia una educación digitalmente competente** en torno a tres ámbitos:

- Competencia Digital del Alumnado
- Competencia Digital Docente
- Competencia Digital de Centros Educativos

La mayoría de nuestro alumnado ha nacido en un mundo digital, pero desconocen muchos aspectos, por lo que hay que educarlos en la tecnología, especialmente en hacer un buen uso de ella. Por su parte, sigue existiendo mucho profesorado al que las nuevas tecnologías les causan miedo (tecnofobia). Sin embargo, a lo que hay que tenerle verdaderamente miedo es a no educar en las nuevas tecnologías. La competencia digital debe trabajarse desde el profesorado al alumnado, por lo que el equipo docente debe estar capacitado.

El **Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente** es una herramienta clave para detectar las necesidades formativas del equipo de profesores en esta materia (diagnóstico), para la mejora de las competencias digitales del profesorado, así como para acreditar dicha Competencia a través del Portfolio de la Competencia Digital Docente. Se consideran competencias que necesitan desarrollar quienes se dedican a la docencia actualmente para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo. Se estructuran en 5 áreas competenciales (Figura 12) y 21 competencias estructuradas en 6 niveles competenciales.



Figura 12. Las 5 áreas de la competencia digital docente. Fuente: Elaborado por García Quintanilla, J. (2020) a partir del Marco común de competencia digital docente (INTEF)

A continuación, se indica en qué sentido puede trabajar el profesorado para alcanzarlas (INTEF, 2017):

- **Informatización y alfabetización informacional.** En esta competencia intervendrán el saber identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- **Comunicación y elaboración.** Esta competencia supone saber comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes.
- **Creación de contenido digital.** Esta competencia trata sobre la creatividad, la creación de contenidos, pero también saber crear y editar contenidos nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación

informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso como, por ejemplo, las licencias Creative Commons.

- **Seguridad.** Otra competencia digital clave y que trata aspectos como la protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
- **Resolución de problemas.** Se enfoca, principalmente, en identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

La palabra **competencia** tiene una clara intención proactiva. La **indagación científica** constituye una valiosa actividad de aprendizaje (Peralta et al., 2022) que puede ayudar a la adquisición de varias de estas competencias, a saber:

- aprender a manejar correctamente la información
- crear y recrear respetando la propiedad intelectual
- hacer uso de la tecnología para resolver problemas y desafíos (dentro como fuera de las aulas)

El profesorado debe orientar al alumnado en este proceso, por lo que la planificación curricular, la metodología y las actividades diseñadas deben ser cuidadosas. De esta forma se desarrollará en ellos las habilidades investigadoras y el pensamiento crítico. Más adelante, en el apartado 7.4 se hablará de las **we-quests** como actividad para la indagación guiada.

La revisión bibliográfica llevada a cabo por Peralta et al., (2022) sobre las **herramientas digitales empleadas en la indagación científica** en educación secundaria señala el paquete de Google Workspace for Education así como Google Académico como las más empleadas a la vez que señalan sus numerosas posibilidades didácticas.

Estas herramientas permiten al alumnado desarrollar diversas tareas en contextos digitales, tales como la búsqueda de información, el procesamiento de ésta, el tratamiento, el diseño, la transformación, la comunicación, etc. Permiten además el trabajo colaborativo y la discusión, claves en un proceso de aprendizaje. Google Docs, Google Drive, Google Slides, Google Sites, son algunas de las herramientas integradas en Google Workspace.

Las herramientas digitales aplicadas en el proceso de la indagación científica potencian el desarrollo del pensamiento científico, a la vez que impulsan la innovación y creatividad del profesorado y despiertan el interés por el aprendizaje (Peralta et al., 2022). Estos autores también identifican las **estrategias didácticas más utilizadas en el desarrollo de la indagación científica en un entorno digital**, concretamente: el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado

en proyectos (ABP), el uso del portafolio digital (en Google Drive, por ejemplo) y uso del mirroring (compartir pantalla).

Estas estrategias y herramientas permiten el trabajo síncrono y asíncrono, lo que incrementa la productividad y optimiza el tiempo, incrementa el nivel de rendimiento y el aprendizaje en cualquier escenario (presencial, online o semi-presencial).

En el siguiente apartado se presenta Google Workspaces for Education y sus posibilidades en la innovación educativa.

6. GOOGLE WORKSPACE FOR EDUCATION FUNDAMENTALS

Actualmente, son numerosos los recursos educativos y herramientas digitales que el profesorado tiene a su alcance para enriquecer y fortalecer el aprendizaje en el aula. Asimismo, estos recursos ayudan a gestionar las actividades que llevan a cabo docentes y estudiantes. Una apuesta importante para la transformación digital del aula ha venido de la mano de Google, a través de **Google for Education**, un conjunto de recursos y herramientas digitales al servicio de las instituciones educativas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se fundamenta en tres bases principales:

- **Google Workspace for Education:** un ecosistema de herramientas que proporcionan una base para el aprendizaje, la colaboración, la comunicación y la cooperación.
- **Chromebooks:** se trata de dispositivos sencillos y potentes con funciones integradas de accesibilidad y seguridad que mejoran la comunicación de la clase y protegen la información de los usuarios.
- **Centro de profesores:** recursos y formaciones online para docentes de todos los niveles con los que adquirir habilidades básicas y avanzadas sobre el uso de herramientas de Google (consejos, certificaciones y programas de desarrollo profesional).

El paquete de Google Workspace for Education Fundamentals era anteriormente G Suite for Education. La versión Education Fundamentals incluye herramientas flexibles y seguras sin coste económico, pero es posible añadir funciones mejoradas que se adapten al centro educativo con Education Standard, Teaching and Learning Upgrade o Education Plus ([comparar versiones](#)).

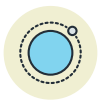
Se puede decir que las soluciones de Google Workspace for Education se han convertido en las herramientas digitales más potentes y utilizadas en el ámbito educativo. Alumnado y profesorado de todo el mundo hacen a diario uso de ellas, al ofrecer diversas opciones de aprendizaje colaborativo a través de una plataforma segura. El paquete es gratuito y está disponible siempre y cuando las instituciones educativas cumplan los requisitos establecidos.

En **Google for Education** el profesorado puede acceder a herramientas para diseñar cursos, organizar el trabajo en el aula, diseñar contenidos, impartir clase, compartir las tareas, interactuar con el alumnado, facilitar la interacción entre estos, crear espacios para el trabajo colaborativo, hacer seguimiento del

trabajo y progreso del grupo y de forma individual de cada estudiante, evaluar mediante rúbricas, planificar el trabajo del aula, etc. Son herramientas además fáciles de utilizar, accesibles desde cualquier lugar y dispositivo y centralizadas (todas las herramientas y clases en el mismo lugar). Además, se suman las siguientes características:

- El uso obligatorio de llaves de seguridad y la verificación en dos pasos fortalecen la seguridad del sistema.
- Cuenta con un sistema para la prevención de la pérdida de datos en Gmail y Drive.
- Es conforme a las normativas FERPA, COPPA y RGPD.

Referencias



[Google for Education](#)

La Figura 13 recoge algunas de las herramientas de Google Workspace for Education. Su uso en el ámbito docente puede suponer, además de ventajas desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, una valiosa oportunidad para el alumnado de **acercarse a herramientas profesionales en las que mejorar sus competencias**, dado lo extendido que es el empleo de muchas de ellas en el ámbito de la empresa donde los estudiantes de Formación Profesional desarrollarán su carrera. En los siguientes subapartados se presentan brevemente algunas de ellas.

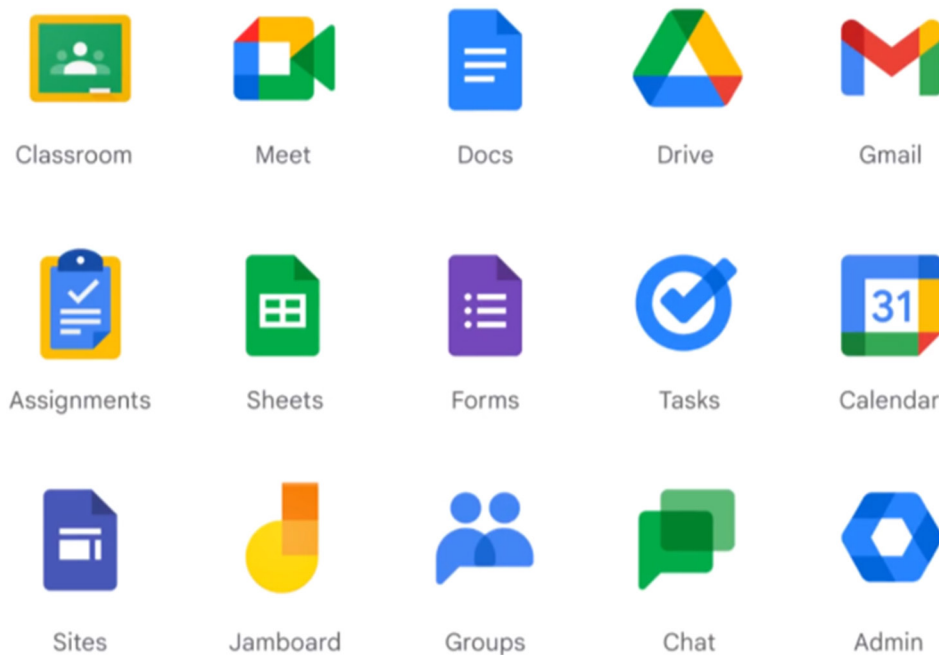


Figura 13. Herramientas integradas en Google Workspace for Education. Fuente: <https://edu.google.com/>

6.1. Herramientas orientadas a la colaboración de recursos

Son herramientas que permiten compartir y colaborar de forma conjunta y en tiempo real en la creación y edición de recursos entre los miembros de la comunidad educativa, ya sean documentos, presentaciones, hojas de cálculo, formularios, etc. Drive y Jamboard están también en este bloque de herramientas.

Google Docs es una herramienta de procesamiento de texto en línea que ofrece la posibilidad de colaborar en tiempo real y uso compartido. Desde cualquier dispositivo se puede crear, acceder y editar un documento. El trabajo se guarda automáticamente. Favorece la colaboración en grupo.



Con **Google Slides** se pueden crear, editar y compartir presentaciones. Varias personas pueden trabajar en la misma presentación al mismo tiempo, viendo los cambios en tiempo real, que además se van guardando automáticamente.



Puede utilizarse para hacer esquemas durante la clase, para proyectos colaborativos de investigación en grupo o como plantillas para crear juegos interactivos o del tipo "crear tu propia aventura", con lo que se puede persona-

lizar el aprendizaje. Estimula la creatividad del alumnado, que puede realizar atractivas presentaciones, a la vez que se reduce el uso de papel.

Google Sheet permite recopilar, ordenar, manipular y trabajar con datos, haciendo uso de fórmulas integradas, numerosas herramientas de formato y diseñando tablas y gráficos de forma fácil y con gran atractivo. Es una potente herramienta de análisis de datos. Varias personas pueden estar colaborando en tiempo real y los cambios se guardan automáticamente. Es una herramienta muy interesante para el trabajo colaborativo o para emplear en clase para la realización de actividades.



Con **Google Drive** es posible guardar, compartir y colaborar en archivos y carpetas desde el dispositivo móvil, tablet u ordenador de forma sencilla e intuitiva. Drive puede proporcionar un acceso cifrado y seguro a los archivos. El uso de Google Drive minimiza los riesgos a los que se exponen los dispositivos, ya que los archivos están en la nube. Drive se integra perfectamente con archivos de las herramientas anteriores (GDocs, GSlides, GSheet), ya que estas son aplicaciones de colaboración nativas de la nube. También se puede, desde Google Drive, colaborar en archivos de Microsoft Office sin tener que convertirlos en otro formato. En clase puede usarse para compartir temario y otros materiales, crear documentos en los que podrá colaborar el alumnado, subir presentaciones, videos, carpetas con recursos que puedan descargar para sus trabajos, etc.



Google Forms permite crear formularios con distintos tipos de preguntas. Puede usarse como encuestas para recoger opiniones del alumnado sobre alguna cuestión. Cuentan además con múltiples opciones en el diseño, como la posibilidad de incluir respuestas correctas y puntuaciones, por lo que pueden emplearse para la realización de pruebas, exámenes y otros formatos para la evaluación, en clase o a distancia. Una vez creados, se pueden compartir con el grupo de estudiantes por correo electrónico, mediante un enlace o en un sitio web. Tanto la creación y edición como el acceso a los formularios puede hacerse desde cualquier lugar y dispositivo. Se puede personalizar el formato, diseñando algo estándar para nuestras materias. Puede incluir lógica personalizada que muestre preguntas según las respuestas otorgadas con lo que resulta además una herramienta útil para una enseñanza personalizada. Genera gráficos que se actualizan en tiempo real con las respuestas del alumnado, lo que permite al profesorado un seguimiento y una visión general del cuestionario. Está integrado con Google Sheet, por lo que se puede acceder a los datos sin procesar para analizarlos en profundidad así como descargarlos para tratarlos de forma conjunta con los resultados de otras pruebas, con el fin de poder evaluar al grupo de estudiantes, obtener patrones, áreas de mejora, puntos con necesidades de refuerzo, tendencias de la clase, etc.



Jamboard es una pizarra digital que permite al profesorado colaborar en tiempo real a través del propio dispositivo Jamboard (una pizarra digital de 55 pulgadas), un navegador web o la aplicación móvil. Existen diferencias entre las tres opciones, por ejemplo, el dispositivo Jamboard cuenta con la tecnología de reconocimiento de imágenes que convierte un boceto en imágenes de aspecto profesional. Se puede compartir el acceso a la Jam por correo o por enlace. En la pizarra se puede escribir, dibujar, añadir texto o imágenes e incluso documentos, hojas de cálculo y presentaciones de Google. Los Jams creados quedan guardados en Drive, pudiendo contar cada Jam con varios marcos o "páginas". Es posible presentar la pizarra en una reunión o clase online en la que estemos con la misma cuenta de la pizarra creada. Las pizarras pueden descargarse como pdf o guardarse como imagen para poder compartir con el alumnado lo que hayamos empleado en la explicación. Es posible crear, editar y compartir Jams desde cualquier dispositivo. Se convierte en una herramienta que fomenta la creatividad y que puede ser usada por el grupo de estudiantes para presentar, dando voz de forma individualizada a cada uno de ellos. Se pueden descargar la app de Jamboard lo que será una excelente forma de motivar a la clase a aprender, colaborar y participar de forma activa.

Con **Google Sites** se pueden crear sitios web bastante atractivos y funcionales de forma muy sencilla, sin conocimientos de programación o diseño. Varias personas pueden trabajar de forma conjunta, al mismo tiempo, en la edición del sitio web, y los cambios se ven en tiempo real. Tiene opciones para compartir similares a las de Drive o los documentos de Google. Con un sistema de clic, arrastrar y soltar el contenido del sitio web se reorganiza automáticamente con un diseño de cuadrículas. Se puede usar en clase para compartir material, actividades, dar acceso a pruebas, recoger los proyectos realizados por el alumnado a lo largo del curso e incluso podrían trabajar (individualmente o de forma colaborativa) plasmando el resultado final de un proyecto sobre un sitio web creado con Google Sites. El contenido puede enlazar directamente con los archivos que estén almacenados en Google Drive. El diseño se optimiza y se ajusta perfectamente a cualquier tipo de pantalla, ya sea en un ordenador, tablet o móvil. El sitio creado puede quedar público o sólo accesible a determinados usuarios, por ejemplo, a un grupo clase. Crear un sencillo sitio web puede servir de soporte para el desarrollo de potentes innovaciones en el aula.

Tareas

Crear un sitio web con Google Sites con páginas, subpáginas, texto, botones, imágenes, carrusel de imágenes, divisores, videos, acceso a documentos pdf, presentaciones, formularios y divisores. El sitio se publicará y estará abierto a todos los usuarios. Se compartirá su edición con la docente.



6.2. Herramientas para la gestión del aula

Google también cuenta con herramientas para simplificar las tareas, ahorrar tiempo y ayudar en la gestión del aula. Nos referimos a Google Classroom y Tareas.

Google Classroom es una potente herramienta que ha generado un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje en los últimos años. Con ella el profesorado puede crear clases; diseñar, programar y distribuir tareas; diseñar, programar y distribuir cuestionarios entre las clases; administrar programas; calificar y enviar comentarios, etc., todo de forma centralizada. En la actualidad existen muchas apps que se pueden integrar con Classroom, lo que abre un gran espacio para el desarrollo de la creatividad del profesorado y un abanico enorme de oportunidades para el aprendizaje del alumnado, al estar además todas las herramientas agrupadas.

Desde Google Classroom se puede realizar un seguimiento del progreso del estudiantado en el libro de calificaciones, así como exportar las puntuaciones a otros sistemas de gestión. Mediante las rúbricas, que se muestran junto al trabajo del alumnado, se asegura una transparencia en las calificaciones. En todo momento el equipo docente mantiene el control de los trabajos pendientes de entrega y de aquellos que tienen para revisar.

La experiencia de aprendizaje mejora, ya que contenidos, tareas, etc. se encuentran en un lugar bien organizado. El alumnado puede ver en todo momento las tareas pendientes, las últimas actualizaciones hechas por el profesorado y las fechas límite en el calendario. Permite el envío de capturas mediante fotos de las tareas, lo que mejora su autonomía y agiliza la presentación. Los informes de originalidad permiten comprobar a todas las partes que no hay plagios en los trabajos entregados. Por su parte, las familias pueden recibir comunicaciones periódicas con información sobre la actividad en Classroom.

Tareas



Crear un espacio en Google Classroom que se empleará posteriormente para distribuir a nuestro alumnado actividades interactivas.

Tareas integra a la perfección Google Workspace directamente con el LMS que se utilice. Concretamente, esta herramienta integra los documentos de Google (G Docs, G Sheet y G Slides) y Google Drive con el LMS. Mediante los estándares Learning Tools Interoperability (LTI) se garantiza la seguridad y la sencilla instalación en el LMS. La distribución y calificación es más sencilla, ya que se distribuyen plantillas de Google y hojas de cálculo personalizadas al alumnado que se muestran automáticamente en sus carpetas



de Google Drive. Se califican estas tareas mediante rúbricas y se pueden agilizar la introducción de comentarios a partir de un repositorio. Es posible activar opciones para verificar la autenticidad de los trabajos.

6.3. Herramientas para la comunicación

Las herramientas de comunicación permiten conectar a toda la comunidad educativa fácilmente. Se integran con otras aplicaciones de Google y como el resto de las herramientas la conexión puede hacerse desde cualquier lugar y dispositivo. Estas herramientas son: Gmail, Meet y Chat.

Google Meet es una solución de videoconferencias de Google que permite conectar a la comunidad escolar mediante videollamadas, que pueden ser usadas bien para impartir clases, organizar conferencias, atender estudiantes en tutorías, hablar con las familias, etc. Meet se integra con otros productos de Google, como Classroom, Presentaciones, Documentos y Gmail, pudiendo fácilmente presentarse contenido. Se puede gestionar de forma segura la participación de los invitados, y controlar quién puede usar las funciones de chat o de presentación, por lo que el entorno de aprendizaje es completamente seguro. Esta herramienta fomenta la inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que incluye la opción de subtítulos automáticos disponibles en varios idiomas. Además, fomenta la participación activa del alumnado, mediante la función de levantar la mano virtualmente, las pizarras digitales y las reacciones dentro de la reunión. La grabación de las sesiones puede facilitar el acceso al contenido y aprendizaje de cada estudiante a su ritmo.

Las versiones superiores de Google Workspace for Educación ofrecen, gracias a la inteligencia artificial (IA), transcripciones automáticas de las llamadas a un documento de Google Docs, de forma que el alumnado puede recuperar las clases virtuales sin tener que entretenerse con tomar apuntes, centrándose así en el aprendizaje. También se han incorporado recientemente a Google Meet herramientas Edutech (como Pear Deck o Kahoot!, muy popular en las aulas) que permiten el acceso a estas herramientas al iniciar sesión, pudiendo así lanzar sesiones de preguntas y respuestas sin tener que acudir a sitios de terceros. También se cuenta con la realización de encuestas.

Google Chat es una herramienta de comunicación síncrona que permite el envío de mensajes instantáneos a cualquier persona a través de mensajes de texto, así como mantener un chat de vídeo en directo. Nuestro alumnado está permanentemente conectado, por lo que la inmediatez caracteriza actualmente sus relaciones con los demás. En este contexto el profesorado pueden aprovechar este acelerado ritmo para involucrarlo y motivarlo y aumentar la velocidad con la que piensa, razona, analiza, actúa y hace en su aprendizaje diario. El uso de Google Chat en la educación es amplio. Pue-

de usarse para recordar al alumnado fechas límite próximas, como alternativa a Google Meet para la emisión de las clases, para la creación de un canal abierto para la resolución de dudas, discusiones de casos, trabajo en grupos o como complemento durante la visualización de un video, por ejemplo. Permite además el envío de archivos. El enlace para la conexión es siempre el mismo y puede accederse desde el móvil mediante la aplicación. Puede usarse para la enseñanza a distancia sin consumir tantos recursos. Es posible asociar *bots* que automatizan tareas o envían notificaciones. Independientemente del empleo que se haga, esta herramienta supone una mejora en la comunicación con el alumnado, que se realiza de forma más rápida, ágil y natural. Con Google Chat el profesorado puede mantener a su grupo conectado, estén presentes o no en el aula. El grupo de clase tiene la oportunidad de comunicarse, colaborar y plantear y resolver dudas, lo que agiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una buena alternativa también al uso del correo electrónico, que puede dejarse para otras cuestiones.

Gmail es una herramienta de mensajería que puede ser utilizada para la comunicación entre docentes y estudiantes. Si en el centro vamos a hacer uso de las herramientas de Google debemos animar al alumnado a que consulten a menudo esta cuenta de correo. Tiene numerosas opciones de configuración y personalización, siendo bastante conveniente que se personalice la imagen y la firma. El correo electrónico es una de las herramientas más importantes porque a la bandeja de entrada llegarán avisos y notificaciones sobre otras herramientas de Google Workspace, como por ejemplo, aviso de una nueva carpeta con contenido que hemos compartido con el grupo de estudiantes.

6.4. Herramientas para la organización tareas

Por último, contamos en el paquete con herramientas que nos permiten organizar nuestro trabajo diario como docentes, y que también pueden ser interesantes para el alumnado. Con ellas podremos hacer listas de tareas pendientes, crear recordatorios y programar reuniones. En este bloque encontramos Task, Google Keep y Google Calendario.

Google Tasks es una herramienta que permite al profesorado hacer un seguimiento de sus tareas diarias, organizarlas en varias listas y controlar las fechas de entrega importantes. Puede resultar muy útil para gestionar las fechas de evaluaciones, entrega de tareas del alumnado, reuniones, tutorías, envío de recordatorios, etc. Se puede sincronizar en todos los dispositivos y consultar así listas y tareas desde cualquier lugar. Se pueden añadir tareas o subtareas desde Gmail, Calendar, Drive, Documentos, Hojas de cálculo y Presentaciones. Los miembros de un espacio de Google Chat, pueden

crear y gestionar tareas de grupo y asignar tareas a otros participantes del espacio. Cuando se recibe un correo electrónico que supone una tarea, este se puede convertir en tarea de forma inmediata y quedan vinculados.

Google Keep es una excelente alternativa al uso de post-it y listas. Permite al profesor organizar su trabajo e ideas, pero también usarlo con el alumnado, por ejemplo, en trabajos en grupo. Podemos emplearla para anotar ideas, esquemas, bocetos, dibujos o insertar imágenes que nos resulten de interés y que queramos guardar para su uso posterior. Se puede anotar como texto o creando listas en las que ir marcando tareas ya hechas, por ejemplo. Es posible añadir a las notas recordatorios y ubicaciones, lo que nos permite geolocalizar, muy útil en turismo. Las notas pueden compartirse, por lo que es interesante proponer su uso al alumnado y fomentar el trabajo colaborativo. En este sentido, pueden colaborar de forma conjunta en un tablón, organizar las tareas del trabajo a realizar, asignarlas haciendo uso de etiquetas o emplear las etiquetas para organizarlas por materias o temas. Podrán ir archivando las tareas hechas de forma que se visualicen las que quedan pendientes y el docente o la docente, si está en el equipo, podrá hacer seguimiento del trabajo del grupo. Las notas tienen sistema OCR, lo que permite extraer el texto de una imagen de forma rápida y pasarlo a un documento de Google con un clic. Una herramienta con gran potencial para la docencia.

Google Calendar puede usarse para agendar eventos, tareas que preparar para el estudiantado, clases, entregas previstas que deben realizarse, crear recordatorios, etc. Tiene distintas opciones de visualización y podemos crear un calendario expresamente para cada grupo de clase. Para los eventos que se creen (por ejemplo, una sesión de repaso con el grupo) podemos adjuntar enlaces o documentos que se necesitarán y correo electrónico de los participantes, de forma que reciban un enlace. Podemos incluir recordatorios de los eventos mediante notificaciones o por correo electrónico. Cuenta también con opción para búsqueda rápida de eventos creados que puede ser muy interesante si tenemos varios grupos de clase. El calendario creado podremos exportarlo o bien compartirlo con el alumnado muy fácilmente con un simple enlace o por correo.

Añadido a lo anterior, Google cuenta con numerosos **recursos para el profesorado** que animamos a explorar y probar. A continuación, dejamos un enlace a estos recursos y herramientas creadas por Google para incentivar la creatividad, fomentar el aprendizaje práctico y que el alumnado adquiera competencias digitales. Entre ellas encontramos numerosas herramientas que funcionan con Google Classroom, herramientas de creación mediante realidad virtual (como Blocks o Brocha virtual), herramientas de creatividad (Canvas), guías de competencias digitales aplicadas para el estudiantado (guías didácticas para trabajar las habilidades organizativas, de colaboración y de pensamiento crítico, que les

sirvan en su futuro profesional), o Google Maps y Google Earth, para acompañamiento visual y creación de contenidos, muy interesantes en el ámbito del turismo.

Referencias



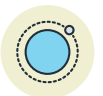
Recursos disponibles para docentes

Además de las herramientas mencionadas hasta ahora de Google, para el caso de los ciclos de Hostelería y Turismo son realmente interesantes los **recursos de realidad aumentada y realidad virtual de Google**. La **realidad virtual (RV)** supone una inmersión completa en un mundo digital, basado en un modelo real o en uno construido. Por su parte, en la **realidad aumentada (RA)** se fusiona el mundo real con elementos virtuales, enriqueciéndose la experiencia del usuario.

La RA constituye una aplicación clave, emergente y una innovación en la educación, que ayuda al cumplimiento de la satisfacción de las demandas de educación en campos como el Marketing turístico (Hassan y Jung, 2018). Precisamente Jung T., es uno de los autores más prolíficos sobre la relación existente entre la RA en el turismo y los procesos de aprendizaje y educación (Valencia-Arias et al., 2020). En el trabajo de Jaramillo et al. (2018) pueden encontrarse numerosas aplicaciones de la RA al ámbito del turismo y de la educación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Juca et al (2020) analiza por su parte diferentes plataformas y programas que permiten la aplicación de la RV en la educación, en este caso a través de rutas turísticas inmersivas 360°. En Anacona et al. (2019) se recoge una revisión de literatura sobre el uso de los metaversos y la RV en la educación.

También contamos con la web y app **"Google Arts & Culture"**, que ofrece gran cantidad de información de artistas, técnicas, corrientes artísticas, museos, personajes históricos, lugares de interés turístico, edificios importantes, etc. mediante fotos de alta resolución o recorridos virtuales. Muy interesante todo el contenido para materias relacionadas con la historia, el arte y la cultura. Con estas herramientas el profesorado cuenta con entornos interactivos de apoyo en la materia al tiempo que resulta útil para facilitar recursos para el trabajo del alumnado.

Referencias



- [Recursos de realidad aumentada y realidad virtual de Google](#)
- [Google Arts & Culture](#)

7. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS (PARTE I)

Las herramientas digitales son excelentes aliados para la innovación docente, potenciando la labor del profesorado y mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden ayudar en el diseño de tareas (entendidas como pequeños proyectos o un fin último en el aprendizaje), actividades (ya sean individuales o en grupo, con los que desarrollar el conocimiento y trabajar aspectos importantes), ejercicios (para pulir aspectos puntuales) o evaluaciones (con los que medir el grado de conocimiento adquirido por el alumnado). Estas herramientas quedan al servicio de las metodologías activas que se lleven a cabo en el aula, de forma que la clave y el centro siga siendo la metodología y no la tecnología, que es solo un instrumento.

Inicialmente el tiempo de preparación de estos contenidos puede ser importante, pero la curva de aprendizaje en estas herramientas es clave e irá reduciendo el tiempo necesario. Los resultados son visibles en el aula y fuera de ésta, en términos de atención, motivación, participación del alumnado, comprensión y asimilación de la materia, adquisición de habilidades, puesta en práctica de los conocimientos teóricos, etc. Se consiguen aprendizajes más significativos y duraderos y el clima del aula mejora. Son herramientas creadas en un lenguaje similar al que usa el alumnado. Dedicamos los siguientes apartados a presentar algunas herramientas digitales para mejorar y modernizar la docencia presencial, híbrida o a distancia, animando asimismo al futuro docente a explorar y seguir descubriendo nuevas herramientas que se ajusten a sus necesidades.

7.1. Herramientas para la creación de contenidos y actividades interactivas

La comunicación visual es fundamental en el aprendizaje por lo que el diseño debe llevarse a los contenidos que se utilicen tanto dentro como fuera de clase. El aprendizaje además es mayor si se interactúa con el contenido y si se trabaja en equipo. Para la creación de contenido interactivo con opciones de trabajar de forma colaborativa existen numerosas herramientas, como las populares **Genially** y **Canva**. Con ellas es posible crear, a partir de plantillas muy atractivas, todo tipo de contenido para usar en clase: infografías, pósters, vídeos, presentaciones, ... hasta planes de estudios o escapes room. En esta unidad nos vamos a detener en dos herramientas para el diseño de actividades interactivas: H5P y Educaplay.



Es una herramienta de código abierto y gratuita, cuyo formato es HTML5. La creación de contenido es muy sencilla, no siendo necesario escribir código ni saber programación. Está integrada

con diversas plataformas, como Moodle, Blackboard, Canvas, WordPress o Drupal, entre otras, pudiendo crearse el contenido en ellas. Por ejemplo, cuando se crean desde Moodle quedarán almacenadas en un banco de contenido que se podrán ir usando en las diferentes unidades. Si se lanzan desde Moodle se guardan las calificaciones en el cuaderno de la plataforma.

El contenido también puede crearse desde la propia web de H5P (<https://h5p.com/>) descargarse posteriormente u obtener el link para su publicación en Google Classroom, blog o web, incluido un sencillo sitio creado, por ejemplo, con Google Sites. Esta opción de creación desde la web es de pago, ya que se trata de un servicio de repositorio.

Idea



En la plataforma gratuita <https://h5p.org/> es posible crear algunos tipos de ejercicios y dejarlos alojados, aunque debe tenerse en cuenta que es una web de prueba. Es útil para practicar y explorar la herramienta, pero no para hacer un uso profesional.

Existe una amplia variedad de contenidos interactivos que pueden crearse. Los más destacados son los videos interactivos, presentaciones interactivas y los escenarios de gamificación. Se pueden crear quizzes, preguntas de verdadero/falso, completar huecos, arrastrar y soltar, y otros más atractivos como infografías interactivas (Find the Hotspot), juegos (crucigramas, sopas de letras, juegos de tarjetas de memoria, etc.), contenidos en los que se interactúa con la voz (dictados, Speak the Words, etc.), tour virtual (por ejemplo, a partir de una imagen de 360° con puntos de interacción podemos construir un escape room) o realidad aumentada.

Cada actividad tiene un formulario en el que se inserta el contenido. Una vez creada se genera un código que se inserta en la web.

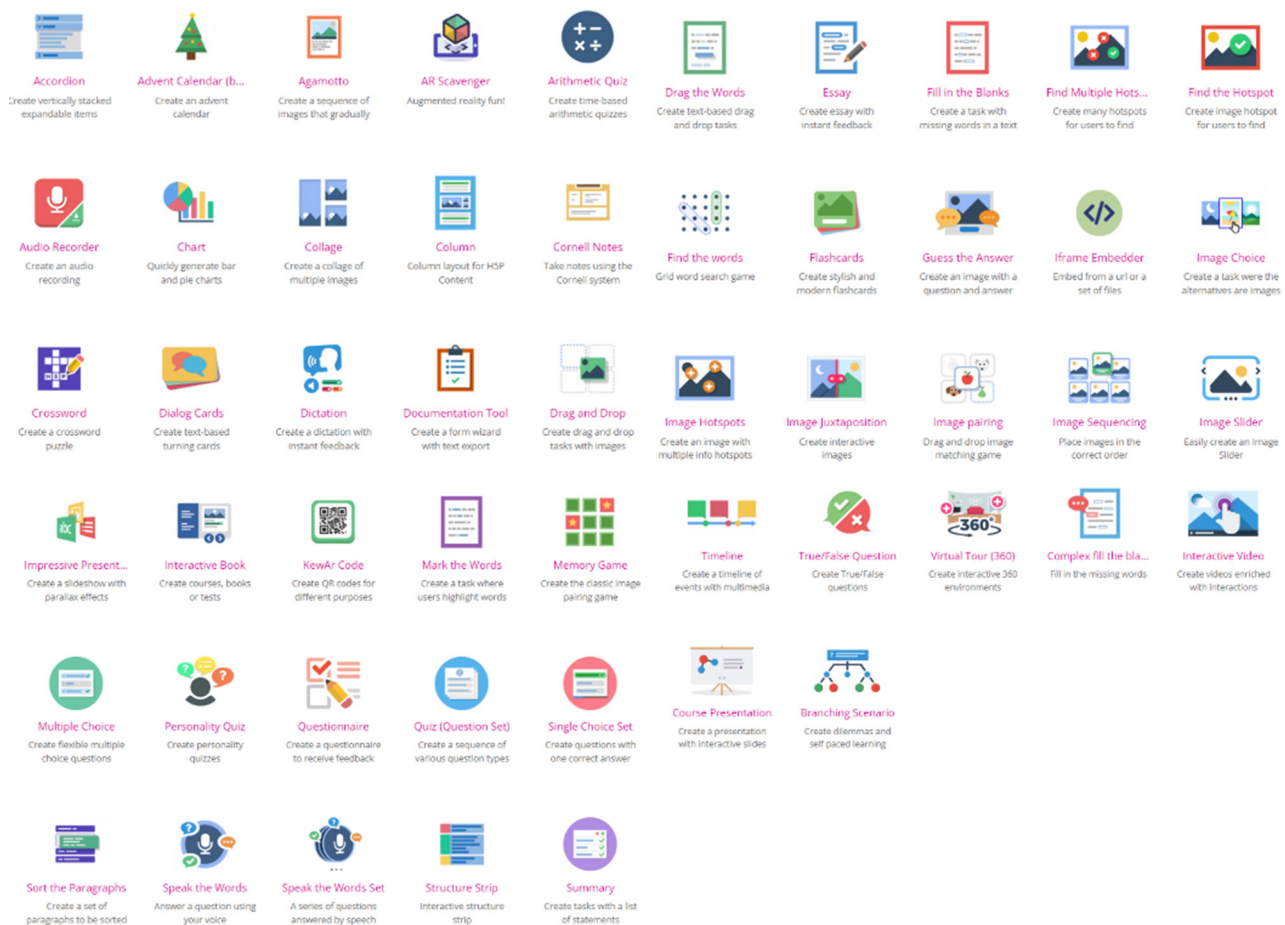


Figura 14. Tipos de contenidos interactivos de H5P. Fuente: <https://h5p.org/>

Tareas



Crear varias actividades de H5P, tanto desde Moodle como desde la web de H5P y distribuirlas en Google Classrom y en la web creada con Google Sites.

Se trata de un repositorio de actividades educativas interactivas gratuitas de **educaplay** todas las áreas y materias y aptas para cualquier nivel educativo, que nos permitirán dinamizar la clase. Se pueden crear actividades desde cero con contenido propio de forma muy sencilla o editar las actividades del banco para ajustarlas a sus necesidades. Los recursos creados se **comparten**, quedando disponibles para otros docentes en el banco de contenido. Existe una amplia variedad de actividades, en las que se inserta contenido multimedia (audio, imágenes, videos, etc.). Muy interesante el potencial que tiene el video quiz, como también el mapa interactivo, la presentación y la ruleta de palabras.



Figura 15. Tipos de actividades en Educaplay. Fuente: <https://es.educaplay.com/>

Se pueden crear **grupos de estudiantes**, por ejemplo, por grupo clase, comunicarnos con ellos y proponer a cada grupo las actividades que consideremos. Alternativamente se puede usar un sistema de tickets, si no tenemos los datos de contacto del alumnado y este no está registrado.

Las actividades se pueden exportar en formato SCORM para poder llevar a una **plataforma** (Moodle, Blackboard, Chamilio, Canvas, etc) o integrar mediante LTI. Por ejemplo, en Moodle se insertarán como Herramienta externa y cuando se realizan la calificación se guarda en el cuaderno de la plataforma. También se pueden llevar a **Google Classroom** fácilmente obteniendo la puntuación automáticamente sin necesidad de registro en Educaplay. Los recursos multimedia creados también se pueden compartir en **entornos web** desarrollados (WordPress, Drupal, Blogger o Joomla!) y por supuesto en un sitio web creado con Google Sites. Son contenidos online a los que se puede acceder sin necesidad de instalar nada. Es muy interesante el empleo de Educaplay y especialmente la creación de retos en **estrategias de gamificación**. Los retos son conjuntos de actividades a las que se accede mediante un Game Pin. Se puede jugar anónimamente mediante identificación con el usuario de Educaplay. En cualquier caso es posible ver los resultados en el ranking del reto. Desde la web de Educaplay se puede gestionar el grupo, y descargar informes (gráficos u hojas de cálculo) por actividad, miembro del grupo o del grupo completo.



Tareas

Crear varias actividades de Educaplay y distribuirlas en Google Classroom, en la web creada con Google Sites y en Moodle.

7.2. Herramientas para la evaluación, feedback, motivación y participación del alumnado

Unas de las herramientas más utilizadas en las aulas son los sistemas de respuesta interactiva que permiten el lanzamiento de preguntas en cualquier momento durante la clase y la recogida inmediata de respuestas por parte del alumnado. Estos sistemas empezaron a usarse en nuestro país hace más de 15 años mediante software que se instalaban en modo local. Su uso incrementa la interacción entre docentes y estudiantes, fomenta la asistencia y participación en clase, aumenta la atención y la motivación, mejora la asimilación de contenidos y en consecuencia, el **proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la enseñanza** (Ruiz et al., 2010a). También se consiguieron rápidas integraciones de estos con las plataformas virtuales (Ruiz et al., 2010b).

En los últimos años estos sistemas se han desarrollado como aplicaciones online en las que diseñar las evaluaciones. Podemos vincularlas a los materiales que usamos para las explicaciones en clase, de forma que se dinamiza la sesión y mantiene la atención del alumnado. Inmediatamente tendremos un feedback de cada estudiante, lo que nos aportará valiosa información sobre el nivel de comprensión de los contenidos y la necesidad, en su caso, de volver a incidir en algún aspecto. Se pueden emplear al finalizar la sesión para afianzar los contenidos trabajados o bien al inicio de la siguiente clase, para fomentar el trabajo autónomo del estudiante en casa. En muchas ocasiones se emplea para evaluar y recoger información que forme parte de la calificación. Son muy útiles en **estrategias de gamificación**, pudiendo emplearse de forma individual o en grupos. Siempre debemos plantearnos el potencial que estas herramientas pueden tener en el feedback que se otorgue al alumnado tras las respuestas, al constituir éste un momento crucial en el aprendizaje.

Algunas de estas herramientas pueden usarse para realizar **lluvias de ideas**, incluso en forma de texto, con imágenes o vídeos. Fomentan el **trabajo colaborativo**, ya que las propuestas se presentan de forma conjunta en un panel que se actualiza en tiempo real y sobre el que se pueden hacer votaciones o comentarios. Resulta complicado clasificar muchas de estas herramientas pues, aunque todas buscan la interacción con el alumnado, su alcance y empleo en el aula puede ser muy variado.

Algunas de ellas están más enfocadas y perfeccionadas en el uso de **Quizzes** (por ejemplo, Socrative, Kahoot!, Quizalize, Quizziz o Plickers). Otras están especializadas en la creación de varios **tipos de juegos** (Quizlet o wizer.me) o

en **tormentas de ideas** (Mentimeter o AnswerGarden). Todas las herramientas comparten funcionalidades básicas, aunque se observan diferencias en las opciones de configuración, tipologías y funcionamiento de las actividades, gestión y análisis de las respuestas, coste, accesibilidad, compatibilidad con otras herramientas o plataformas, atractivo, etc.

Miranda-Duro et al (2020) realizan una **comparación de algunas** de estas herramientas en lo que respecta a sus principales características (coste, idioma, dificultad de uso, registro, etc.), actividades disponibles (ver Figura 16), forma de acceso y limitación de tiempo, gestión y análisis de respuestas, compatibilidad con otras, etc.

	E-V	PA	PT	TI	OF
AnswerGarden					
Doodle					
Dotstorming					
Google Forms					
Kahoot					
Mentimeter					
Plickers					
Quizizz					
Socrative					
Wizer.me					

E-V=Encuestas o votaciones, PA=Preguntas abiertas, PT=Preguntas tipo test,
TI=Tormenta de ideas, OF=Otros formatos.

Figura 16. Comparación de actividades disponibles en herramientas interactivas. Fuente: Miranda-Duro et al (2020).

El uso de estas herramientas en el aula tiene como objetivo interactuar con el alumnado, obtener un feedback, mejorar la motivación e incrementar la participación. En definitiva: interactuar y dinamizar la clase. Algunas de ellas se recogen en la Figura 17.



Figura 17. Herramientas para la dinamización. Fuente: Elaboración propia desde los sitios web de las herramientas.

7.3. Herramientas para la gamificación

Muchas de las herramientas comentadas en los epígrafes anteriores se emplean siguiendo un enfoque basado en la gamificación.

Como ya se comentó en el apartado 3.1, la idea no es crear un juego sino valernos de los sistemas de **puntuación-recompensa-objetivo** que normalmente componen los mismos. Con esta estrategia en el ámbito de la docencia se persigue la **fidelización** del alumnado, aportar una experiencia positiva, promover la motivación, el **esfuerzo**, la **cooperación** y optimizar y **recompensarlo por** el aprendizaje. El objetivo principal de la gamificación es potenciar el aprendizaje significativo y funcional que le conduzca a mejorar los resultados en este proceso (Lee y Hammer, 2011).

El profesorado tiene a su alcance numerosas herramientas, pero deben optar en cada momento por aquella (o combinación de aquellas) que mejor se adaptan a su propósito, modalidad de enseñanza, materia, nivel educativo y perfil del grupo. A continuación, se mencionan algunas de ellas muy versátiles y aptas para cualquier materia. El contenido es el que se ajustará a las unidades que se trabajen en los ciclos de Hostelería y Turismo.



Minecraft Education nace del videojuego del mismo nombre, uno de los más vendidos y populares de la historia, lo que de par-

tida ya supone un escenario altamente motivador para el grupo de estudiantes. Tiene un inicio de sesión seguro con Office 365. Ofrece bloques educativos para construir las actividades de acuerdo al proyecto planteado, personajes no jugadores que aportan información e interacción y herramientas de evaluación. El profesorado cuenta con muchas lecciones STEAM y curriculares ya creadas que pueden usarse (entre ellas sobre educación emocional, equidad e inclusión) y una comunidad educativa detrás. Tiene además funcionalidades que permiten entornos accesibles. Se trabaja la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la toma de decisiones y la comunicación, habilidades todas ellas que preparan al alumnado para el mundo laboral.



Super Teacher Tools incluye de forma gratuita una serie de juegos que pueden usarse para la revisión de contenidos y uno similar al programa de televisión “¿Quién quiere ser millonario?”. Además, incorpora numerosas herramientas que pueden usarse de apoyo en los juegos (temporizador, cuenta atrás, dados, generador de grupos, etc.)



My Class Game es un proyecto de código abierto con el que convertir la clase en una aventura en la que cada estudiante es protagonista mediante el juego. Se pueden crear proyectos cooperativos gamificados a través de la plataforma. Se pueden importar cursos de Google Classroom y hacer así un seguimiento de las tareas que realizan el alumnado porque todo queda registrado en la plataforma. Es útil para docentes que usan metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo utilizando estrategias de Gamificación.

Cerebriti. **Cerebriti** es un portal de juegos sobre cultura general. Los propios usuarios son los creadores de los juegos, que se dejan en abierto para jugar y comprobar conocimientos. Se puede jugar de forma individual o compitiendo mediante retos, en los que se invita a otros jugadores. Los puntos van subiendo en el marcador, y se consiguen jugando, invitando a otros o creando juegos. Hay varios tipos de juegos que cualquiera puede crear. El juego será validado por la propia plataforma antes de publicarse. Se pueden proponer para que los estudiantes los creen, aplicándolos así de repaso y para jugar en clase.



Con un aspecto muy visual y cercano a un videojuego, **Classcraft** facilita al profesorado herramientas para la gestión del aula y potentes análisis para comprender el rendimiento académico. Se tiene una visión completa del aula y sobre el comportamiento y rendimiento individual de cada estudiante, lo que permite comprobar la efectividad de las intervenciones, así como identificar aquellos casos en los que se precisa de un apoyo extra. Aumenta la motivación, con lo que el aula se estimula y se promueven conductas positivas. El programa presenta riesgos y recompensas que fo-

mentan el trabajo en equipo. Las respuestas correctas les ayudan a derrotar a un monstruo, y las puntuaciones de los exámenes se convierten en este entorno en puntos de juego que elevan el nivel de los personajes. Los planes de estudios se pueden transformar en aventuras de aprendizaje personalizadas, al ritmo de cada miembro del grupo clase y su dominio de la materia, con lo que se consigue un aprendizaje personalizado. Al trabajar en grupos, el alumnado aprende el valor que tiene la colaboración y se consigue reforzar hábitos de comportamiento positivo. Se integra con Google Classroom.



ClassDojo Existen numerosas herramientas centradas en la gestión del comportamiento en clase. Una de las más populares y usadas es **ClassDojo**, en la que el alumnado puede crear su propio avatar. El profesorado establece los comportamientos y actitudes que se consideran positivos y negativos. Toda la gestión se lleva a cabo de forma visual en el aula, se generan informes sobre el comportamiento que se pueden compartir con las familias en tiempo real.



Trivinet.com es un recurso didáctico colaborativo donde la gamificación (ludificación) resulta clave. Se basa en cuestionarios de evaluación con el objetivo de que el alumnado aprenda de forma amena y que el profesorado disponga de una herramienta de detección temprana, con acceso a estadísticas personalizadas y grupales. El equipo de docentes puede configurar sus propios juegos de Trivial con ayuda del alumnado, lo que sirve para repasar contenidos. También pueden clonarse otros juegos ya creados. Es un recurso usado en FP y cuenta con una app para descargar.



Genially es una potente herramienta muy utilizada actualmente en los centros educativos que permite crear contenido interactivo y animado. Es posible usarla para crear presentaciones (dossier, informes, etc.), infografías, vídeos, imágenes interactivas, material formativo, etc. Es además una útil herramienta en estrategias de gamificación del aula (quiz, juegos y escape room). Su uso no solo está recomendado para el profesorado sino también para estudiantes en sus proyectos, de forma que desarrollen la creatividad, trabajen de forma colaborativa y afiancen conocimientos. La plataforma cuenta con numerosas plantillas de gran atractivo.



Thinglink es una útil herramienta para la creación de imágenes interactivas accesibles que incluyen texto, imágenes, vídeos e imágenes y vídeo 360°. Además, permite crear tour o recorridos virtuales con enlaces que vinculan varios formatos. El objetivo es hacer más atractivo y estimulante el proceso de aprendizaje. Es muy interesante su uso tanto para la creación de contenidos por parte del profesorado como para proyectos que se planteen al alumnado, cuyos diseños se pueden crear de forma colaborativa.

7.4. Herramientas para Flipped Classroom

En el apartado 3.1 se presentó el Flipped Classroom como un **modelo pedagógico** en el que el alumnado aprende en casa (lección en casa) y repasa y soluciona las dudas en clase (deberes en clase), de forma que se da mayor peso a otras actividades dentro del aula. El papel del profesorado es de guía, ofreciendo material educativo en distintos formatos y guiando el aprendizaje. Si bien es cierto que este debe invertir mucho tiempo en preparar y organizar los materiales, los resultados son excelentes produciéndose un aprendizaje profundo, progresivo y mucho más significativo. El alumnado trabaja de forma más activa, participativa y cooperativa y se desarrolla una mayor responsabilidad, autonomía y compromiso.

Aunque se pueden emplear lecturas, incluso películas o fragmentos de éstas, en muchas ocasiones para la elaboración de los materiales el profesorado se apoya en las TIC, quedando las mismas al servicio del aprendizaje. El contenido que se diseñe debe estar ordenado y bien estructurado, y debe dejarse disponible al alumnado de forma centralizada en una plataforma virtual, una web, blog, Google Classroom, etc. Los contenidos muchas veces están en formato vídeo, de creación propia o de otras fuentes. Es interesante el **uso de aplicaciones que permiten la creación de vídeos interactivos**, de forma que se pueda ir incorporando texto, comentarios, enlaces web, enlaces a otros vídeos, preguntas, etc. (en el apartado 8.3 se profundiza más sobre la edición de vídeo y videoanotaciones). Cada estudiante aprende a su propio ritmo pudiendo visualizar el video, o partes de este, tantas veces como considere necesario. De forma adicional a los vídeos, se puede emplear otro tipo de material interactivo, por ejemplo, infografías realizadas con Canvas, Genially o Thinglink (ver también apartado 8.1. Diseño de infografías educativas).

Una potente herramienta muy usada para la **edición de videos cuando se “flippa la clase”** es **Edpuzzle**. Esta aplicación permite hacer un seguimiento del trabajo del alumnado: si visualizan o no los videos, cuántas veces y si se comprende el contenido. Explicamos a continuación brevemente cómo se procede:



- Se debe crear un espacio para cada clase.
- Se facilita al alumnado un código de acceso (genérico) o enlace, o bien se importa el grupo desde Google Classroom.
- Se elaboran vídeos con contenido propio o bien se buscan vídeos sobre el contenido que se va a trabajar.
- Se puede editar y fraccionar el vídeo (CUT).
- El profesorado puede poner audio propio al video o trozo de vídeo (VOICEOVER).
- Se diseñan e introducen preguntas en la propia explicación del vídeo (QUESTIONS).

- Las preguntas que sean tipo test se autocorregirán cuando se contesten.
- Se pueden añadir “notas del profesor” al vídeo.
- Se pueden incluir también subtítulos al vídeo.
- Creado el video, se asigna a la clase que corresponda y se indica fecha de caducidad.
- Se distribuye el video, publicándose en Google Classroom, con un link en Moodle, web, blog, etc.
- Desde EdPuzzle se realizará un seguimiento del trabajo del alumnado con los vídeos.

Una vez que el tema es trabajado en casa, la clase se dedica a la resolución de dudas, a recoger evidencias sobre el trabajo realizado previamente y los conocimientos adquiridos, así como a reforzarlos. Para ello se realizarán actividades, juegos en muchas ocasiones, haciendo uso de algunas de las herramientas vistas en los apartados anteriores. Es común también evaluar con plataformas tipo Quiz, como Socrative, Kahoot!, Quizalize, Quizziz. Resulta recomendable evaluar tanto el trabajo del alumnado de forma individual como el que pueda realizar en grupo. En este sentido se pueden proponer tareas donde se fomente el trabajo cooperativo, mediante el desarrollo de un proyecto o la resolución de un caso, por ejemplo.

7.5. Herramientas para la creación de entornos colaborativos

A lo largo de la unidad hemos puesto de manifiesto la importancia del **trabajo colaborativo** como útil y efectiva metodología para el aprendizaje, en la que se fomenta el trabajo, se construye y se aprende juntos. Las **TIC** ofrecen a docentes y estudiantes multitud de posibilidades para facilitarlos, especialmente útiles cuando los estos últimos no comparten el mismo espacio o cuando su disposición en el aula no permite una distribución en equipos. Las tareas pueden ser desarrolladas de forma ágil por los miembros de un equipo o bien por varios equipos de forma conjunta. Las TIC pueden ser también interesantes en un modelo donde el profesorado construye algo en colaboración con el alumnado. Estas herramientas permiten una comunicación en tiempo real, edición colaborativa de documentos e integración de elementos multimedia, que además fomentan la **creatividad**. Además, fortalecen el **razonamiento** y el **autoaprendizaje**.

Para gestionar adecuadamente el trabajo colaborativo en entornos digitales contamos con numerosas herramientas, útiles para estructurar los grupos de trabajo, planificar tareas, gestionar la información, organizarla, trabajarla y construir, desarrollar el pensamiento crítico, presentar los resultados, descargarlos, compartirlos, etc. Comentamos a continuación algunas de ellas:

- Como **entornos de trabajo colaborativo** destaca Google Workspace for Education por ser una potente solución con numerosas herramientas que

hemos visto en esta unidad, tales como G Docs, G Slides, G Sites, G Keep, Jamboard, etc.

- Como recursos para **debatir y colaborar** se puede hacer uso en el aula de herramientas para la creación de blogs (como Blogger) o páginas web (WordPress o G Sites).
- Para **compartir archivos** podemos hacer uso de G Drive, Dropbox o WeTransfer (herramienta para el envío de archivos de gran tamaño con un simple email y sin almacenamiento).
- Como **herramientas para comunicarse** dentro de dicho entorno podemos hacer uso de G Meet o G Chat o de aplicaciones como Remind, utilizada en el ámbito educativo para el envío seguro de mensajes móviles a familias o estudiantes.

Por último, encontramos herramientas con las que crear **tableros virtuales o digitales** que se editan de forma colaborativa. Se pueden insertar notas, textos, imágenes, videos, enlaces, y todo tipo de contenido multimedia de forma muy sencilla. Se suelen usar para realizar lluvias de ideas. Esta información se puede mover en los tableros, ordenándose por temas entre todos. Muchas de estas permiten realizar votaciones sobre los contenidos propuestos por el alumnado. También se usan para la **creación de mapas mentales y conceptuales** interactivos de forma colectiva, ya que posibilitan la relación de ideas. También se emplean para la creación de atractivos **murales interactivos** en los que colabora el grupo o parte de este. Con estas herramientas el alumnado aprende haciendo, al buscar información, procesarla y presentarla. Con estas dinámicas se fomenta bastante la creatividad y la capacidad de análisis y de síntesis. La invitación a colaborar se realiza en muchos casos mediante un link, teniendo el profesorado determinados privilegios como propietario. El resultado del trabajo puede finalmente compartirse o descargarse en distintos formatos. Algunas de estas herramientas son Popplet, Stomboard, Dotstorming, MindMeister. Especialmente interesantes Mural y Padlet. Las comentadas en este apartado aparecen en la Figura 18.

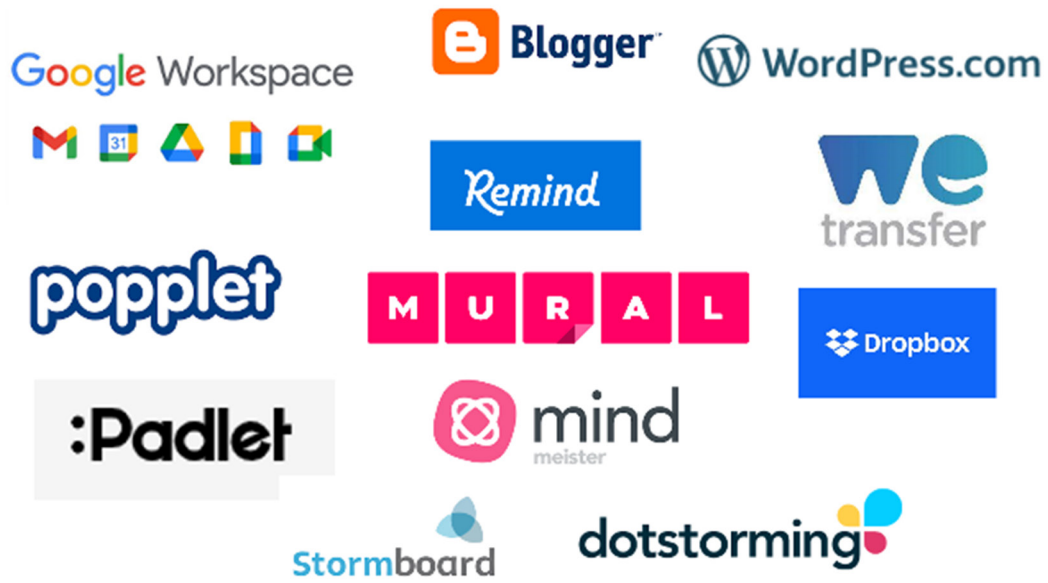


Figura 18. Herramientas para trabajo colaborativo. Fuente: Elaboración propia desde los sitios web de las herramientas.

8. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES FORMATIVAS (PARTE II)

8.1. Diseño de infografías educativas

Definición



Las infografías son diagramas visuales complejos, cuyo objetivo es resumir o explicar figurativamente informaciones o textos, empleando más variados medios visuales e incluso auditivos que el mero esquema o diagrama. El objetivo de las infografías es la transmisión de procesos, noticias e informaciones de una forma sintética y visual, de forma que el usuario se sienta motivado para acceder al conocimiento. Estos materiales de carácter interactivo pueden ser de gran utilidad en el desarrollo de las competencias de nuestro alumnado debido a su alto grado de interacción y relación con el medio que nos rodea.

Las infografías permiten el acceso a la información de forma clara, directa, visual y fácil de entender.

En el ámbito educativo se pueden utilizar desde la perspectiva del docente y del discente. Los docentes pueden transmitir información de forma sintética y los estudiantes pueden usarlas para trabajar los contenidos de la asignatura generando productos de creación propia (Ruiz-Rey, 2016)

La creación de infografías es un proceso simple y hay muchas herramientas que las generan. Algunas herramientas web son las siguientes:

1. **Infogr.am.** Se trata de una herramienta gratuita que tiene seis diseños para iniciar. Se puede insertar la información en cada una de las cajas pre-determinadas, o añadir y eliminar cajas. Permite elegir más de una docena de opciones gráficas, añadir cajas de texto, fotos, mapas o incluso videos. Al terminar la infografía se puede compartir inmediatamente en redes sociales o usar el código para ponerla en un sitio web.
2. **Piktochart.** Esta herramienta dispone de sólo tres temas gratuitos. Su editor personalizable permite cambiar colores, tipo de fuentes, añadir formas básicas, gráficas pre-cargadas e imágenes propias. La plantilla tiene una cuadrícula que nos ayudará a ordenar los elementos o incluso cambiar los tamaños de las imágenes. Para más opciones de customización y 100 plantillas, se puede adquirir la versión Piktochart Pro.
3. **Easel.ly.** En Easel.ly se inicia con una docena de plantillas gratuitas, o se puede comenzar con un lienzo en blanco. Se puede mover cualquier objetivo en la plantilla y reemplazarlo con gráficos moder-

nos de 10 categorías, incluyendo gente, medios de transporte, animales e íconos. También hay figuras básicas, líneas de conexión y flechas. Permite subir gráficas propias, clonar o posicionar gráficas con un simple toque, usar la cuadrícula y cambiar el color de cualquier elemento en la página. También se puede personalizar el texto con la colección de fuentes, estilos, tamaños y colores. La infografía ya terminada puede cargarse y compartirse con una liga o código.

4. **Canva.** Es un servicio web sencillo, intuitivo y completo que puede ayudar a crear diseños de calidad rápidamente. Pone al alcance de los usuarios una serie de herramientas que los guiarán en el proceso creativo. Además de ser gratuito, puede ser usado por cualquier navegador desde cualquier dispositivo.
5. **Visual.ly.** Ofrece infografías para agencias, negocios y organizaciones con gran cantidad de plantillas.
6. **Amcharts.** Sirve para crear infografías de gráficos.
7. **Infoactive.** Permite crear infografías interactivas que incluyen tanto imágenes como datos.
8. **Vennngage.** Es una herramienta que crea infografías además de cuadros estadísticos. Dispone de versión gratuita y premium.
9. **Chartsbin.** Herramienta para crear mapas interactivos.

Tareas



La tarea consiste en la creación de una infografía de Hostelería y Turismo (puedes elegir el tema que más te guste) en la que debes incluir texto informativo, imágenes y vídeos. Se tendrá en cuenta la originalidad. Para la creación de la infografía puedes utilizar la herramienta online Piktochart u otra similar de las mencionadas anteriormente (previamente debes registrarte en el servicio) y subir a la caja habilitada de la tarea la url de la creación.

8.2. Creación de unidades didácticas digitales con "exelearning"

Definición



Exelearning es una herramienta de código abierto (open source) que facilita la creación de contenidos educativos sin necesidad de ser experto en HTML o XML. Es una aplicación multiplataforma que permite la utilización de árboles de contenido, elementos multimedia, actividades interactivas de autoevaluación... facilitando la exportación del contenido generado a múltiples formatos: HTML, SCORM, IMS, etc.

El proyecto eXeLearning fue financiado por el Gobierno de Nueva Zelanda y coordinado por la University of Auckland, The Auckland University of Technology y Tairawhiti Polytechnic..

A continuación se resumen brevemente los recursos se pueden utilizar con eXe Learning:

- Permite la creación de un árbol de navegación básico que facilitará la navegación.
- Permite escribir texto y copiarlo desde otras aplicaciones.
- Permite incluir imágenes, pero no es un editor de imágenes como Photoshop o Gimp.
- Permite incluir sonidos, pero deben estar grabados previamente con otra aplicación.
- Permite incluir vídeos y animaciones, pero no permite crearlas.
- Permite incluir actividades sencillas: preguntas de tipo test, de verdadero/falso, de espacios en blanco...
- Permite embeber elementos multimedia como vídeos, presentaciones, textos o audios.
- Permite incluir actividades realizadas con otras aplicaciones.

Sabías que...



Información técnica de exelearning

- Editor de recursos en XHTML.
- Open Source.
- Está desarrollado en Python.
- Los objetos de aprendizaje creados pueden ser creados y reproducidos con cualquier navegador web (IE, FireFox, Chrome, Opera, Safari,...).
- Es una aplicación multiplataforma, que puede funcionar en Linux, Windows y MacOS.
- Permite exportar los recursos en diferentes formatos:
 - Common Cartridge.
 - IMS.
 - SCORM.
 - Sitio Web.
- Los contenidos generados se pueden incluir en los LMS más extendidos, como Moodle y Sakai.
- No es una herramienta para generar PDFs, aunque sí que es posible obtenerlos de forma sencilla. Su correcta creación dependerá del estilo usado.

Referencias



En la siguiente url se puede acceder al manual de uso de exelearning: https://exelearning.net/html_manual/exe_es/index.html

Ejemplo



Algunos ejemplos de recursos que podemos encontrar en Internet elaborados con Exelearning son los siguientes:

- Materiales de la Junta de Andalucía para Educación Permanente. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/>
- Arte con polígonos y circunferencias en la Junta de Extremadura. https://emtic.educarex.es/crea/matematicas/artistas_poligonos_circunferencias/mostramos_nuestro_arte.html
- Introducción al cálculo de derivadas. http://www.iesarangurenabila.com/files/ruben/public/4_derivadas_1_BCT/index.html

Tareas



La tarea consiste en la realización de una unidad didáctica sobre cualquier contenido curricular de Hostelería y Turismo, en la que se plasmen contenidos, objetivos, metodología, temporalización, recursos, actividades, forma de evaluar, etc. Debe ser una unidad didáctica completa creada con la herramienta exelearning (puedes consultar ejemplos en MOGEA y AGREGA). Dispones en la plataforma de un tutorial detallado sobre la herramienta. Una vez creada la unidad didáctica, debes exportarla a formato html y subir el archivo a la tarea.

8.3. Edición de vídeo y videoanotaciones

8.3.1 Creación y edición de vídeo

En este apartado vamos a mencionar algunos programas y espacios online para la creación y edición de vídeo. Comenzaremos con las herramientas Powtoon y Screen-Cast-o-Matic, que nos permiten generar vídeos.

PowToon es un programa de animación de vídeos que permite crear presentaciones interesantes y motivadoras. Se trata de un software en línea que tiene como función crear vídeos y presentaciones animadas e interpretar lo que el usuario introduce en su interfaz, reproduciéndose como en una especie de caricatura, de una persona hablando mostrando cuadros de diálogo que el usuario

haya escrito. Es muy usado en el ámbito escolar y también por usuarios que con vídeos caricaturizados quieren comunicar una idea a un público elegido.

Por otra parte, **ScreenCast-o-Matic** es una aplicación para realizar screencast (grabación de lo que ocurre en la pantalla del ordenador). La aplicación es útil para hacer vídeos cortos y es posible trabajar sin necesidad de instalar nada en el ordenador ya que se puede acceder a ésta usando el navegador web.

Es posible ejecutar la aplicación desde cualquier sistema operativo compatible con Java (en el caso de Windows puede generar problemas en versiones anteriores a Windows Vista). Únicamente se requiere que el equipo tenga instalado Java 1.5 o superior.

Permite, de forma gratuita:

- Realizar grabaciones del escritorio o de la WebCam ejecutando la aplicación en línea.
- La grabación de hasta 15 minutos cada vez.
- Alojamiento hasta un máximo de 15 minutos para cada grabación o la posibilidad de alojar las grabaciones en nuestro propio canal de Youtube HD.
- Guardar localmente las grabaciones en formato: mp4, avi, flv o como gif animado.

En referencia a la edición de vídeo, proponemos las siguientes herramientas:

Movie Maker Online. Se trata de un editor de vídeo sencillo y gratuito que se puede utilizar online y que ofrece la capacidad de editar vídeos, fotos y música para combinarlos entre sí. Su interfaz no está del todo cuidada, y es necesario hacer scroll para acceder a todas las opciones. Eso se une a unos menús que pueden resultar poco intuitivos la primera vez que se utiliza. Aun así, ofrece todo tipo de herramientas como filtros, textos superpuestos y transiciones, además de una selección de imágenes libres de derechos que se pueden usar. Su única gran limitación es que los vídeos sólo se pueden guardar en formato MP4.

WeVideo. Dispone de una versión gratuita para la que sólo se necesita registrarse, permite poder realizar las ediciones de forma colaborativa y tiene una aplicación para Google Drive, de manera que se pueden guardar las creaciones directamente en la nube de Google.

Esta versión gratuita permite trabajar con archivos de hasta 1 GB, guardar proyectos con resoluciones de 720p y beneficiarse de su compatibilidad con los principales formatos de vídeo, aunque dejando una marca de agua.

Hippo Video. Es una herramienta interesante a la que se puede añadir vídeos y música desde el ordenador o Google Drive. También permite grabar vídeos desde la webcam y añadirlos a la composición, eligiendo la resolución antes de editarlos.

Se puede recortar el tamaño del vídeo, algunas escenas, añadir narraciones con el micrófono y algunos efectos, pudiendo poner varias pistas con contenidos diferentes. Funciona con los principales formatos, y su límite es que necesita registrarse para utilizarlos y que los vídeos que se suban no pueden tener más de 500 MB.

Shotcut. Es de código abierto, multiplataforma y gratuita. Soporta cientos de formatos y códecs de audio y vídeo, así como diferentes códecs de vídeos. Tiene múltiples líneas de tiempo, filtros, textos, posibilidad de hacer capturas de pantalla, audio y webcam, y soporte resoluciones hasta 4K.

OpenShot. Es un editor de vídeo fácil de utilizar, rápido de aprender y con múltiples posibilidades, gratuito y multiplataforma. Tiene una interfaz que te invita arrastrar el contenido de un sitio a otro, y permite añadir marcas de agua, cambiar el tamaño de los clips, cortarlos, rotarlos o añadir transiciones entre otras muchas cosas.

VideoPad. Ofrece varios efectos transicionales combinables, y permite mejorar los vídeos con diferentes brillos, saturación y configuraciones de color. La aplicación también tiene varias funciones de exportación, permitiendo guardar los vídeos en un disco duro en una gran variedad de formatos o compartirlos directamente en Facebook o YouTube. También tiene algunas preconfiguraciones para adaptarlo a diferentes reproductores móviles.

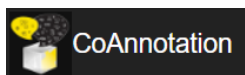
8.3.2 Anotaciones de vídeo

Las anotaciones de vídeo nos permiten abrir capas de texto, enlaces y zonas activas en un vídeo. Nos ayudan a enriquecer las experiencias con los vídeos al añadir información, opciones de interacción y participación. También permiten a los usuarios romper la unidireccionalidad del vídeo online expresando creencias, sentimientos, posiciones y perspectivas respecto al vídeo que están viendo (Ruiz-Rey, 2021). Las herramientas de anotación de vídeo han emergido para ayudar a los educadores de forma más efectiva a reflexionar y analizar los procesos de enseñanza (Rich y Hannafin, 2009). En la actualidad el número de herramientas de vídeo anotación disponibles está creciendo, variando desde sofisticados programas hasta herramientas de Internet (Ingram, 2014; Monedero, J.J., Cebrián, D., Desenne, P., 2015).

Importante



Nos centraremos en la herramienta [Coannotation.com](https://www.coannotation.com). Se trata de una herramienta de carácter abierto para la creación de anotaciones de vídeo de carácter colaborativo, que sólo requiere registro me-



diante un correo electrónico o perfil de Gmail o Facebook. Esta herramienta permite la inserción de vídeos procedentes de Youtube y también permite la creación de grupos de trabajo con temáticas diversas creando así comunidades de discusión alrededor de los vídeos.

Coannotation.com es una herramienta que permite compartir anotaciones dentro del mismo video, marcando un fragmento de interés, crear grupos para el análisis de las anotaciones, compartir las anotaciones por las redes sociales, etiquetar, etc.

Con esta herramienta los estudiantes pueden subir a la nube sus evidencias de aprendizajes y compartirlas con los demás compañeros de la clase, además el profesorado puede proponer secuencias de interés para su análisis con diferentes metodologías de anotaciones multimedia.

Los requisitos de uso de la herramienta son:

- Disponer de un equipo PC (Windows, Mac, Linux) con conexión a Internet.
- Tener una cuenta Google o Facebook para realizar el registro (también es posible registrarse directamente en la web de la herramienta).
- Se recomienda utilizar un navegador web como Google Chrome o Mozilla Firefox.

La url de acceso a Coannotation es <https://coannotation.com> y su creador es el profesor de la UMA Daniel Cebrián Robles.

8.3.2.1 Explicación del uso de la herramienta en el ámbito educativo

Coannotation es una herramienta gratuita, que requiere registro y está disponible a través de un navegador con conexión a Internet, por lo que no necesita de instalación en nuestro ordenador. Se puede utilizar en diferentes niveles educativos desde Primaria y Secundaria hasta entornos universitarios, debido a su versatilidad y facilidad de manejo. Permite que el alumnado pueda interactuar fácilmente añadiendo anotaciones en vídeos subidos a la herramienta desde Youtube (una de las limitaciones es que no se pueden subir vídeos procedentes de otras plataformas, como Vimeo por ejemplo), proporcionando gráficos y estadísticas sobre las anotaciones producidas que pueden ser tratados y analizados posteriormente para elaborar conjeturas e investigaciones sobre los contenidos de éstas.

Las anotaciones multimedia conforman una metodología que ofrece nuevas posibilidades educativas para el profesorado de todos los niveles:

- Analizar, interpretar, valorar, comentar y compartir las evidencias de aprendizajes en códigos multimedia (textos, vídeos y sonidos e imágenes).

- Compartir y analizar colectivamente mediante Internet estos análisis e interpretaciones sobre las evidencias de aprendizajes multimedia, creando un modelo de comunidad de aprendizaje.
- Analizar en profundidad la complejidad de los aprendizajes por competencias con anotaciones, etiquetas, estadísticas y nubes de palabras.

En el siguiente enlace de Youtube <https://bit.ly/30xTh6Y> tenemos un videotutorial para el acceso a la herramienta Coannotation junto con algunas explicaciones básicas sobre la subida de vídeos y la generación de grupos.

8.3.2.2 Metodología y didáctica aplicada

Esta herramienta fomenta el trabajo colaborativo y es susceptible de utilización con la metodología Flipped Classroom mediante el visionado y trabajo con anotaciones de vídeos en grupos de trabajo. El uso de anotaciones de vídeo ofrece una forma simple de interactuar con fragmentos de vídeo aportando comentarios y etiquetas que permiten la creación de comunidades de aprendizaje alrededor de los distintos vídeos. Las anotaciones que pueden añadirse a estos fragmentos del vídeo pueden ser de textos, vídeos, imágenes, fotos, etc. Los vídeos están subidos en Youtube sin la necesidad de ser colocados en los servidores propios. Los estudiantes, educadores e investigadores, incluso de ámbitos como la Enseñanza Secundaria, pueden fácilmente tomar notas en un vídeo, compartir comentarios o debatir alrededor de la idea desarrollada en un fragmento de vídeo. En el caso concreto de los investigadores, pueden marcar sectores de un vídeo y añadir notas detalladas que se pueden exportar en formatos de texto interoperable comunes, para su posterior análisis cualitativo. Igualmente puede exportarse para redes sociales ese fragmento analizado con su anotación.

Por todo lo anterior, parece adecuado el uso de esta tecnología de anotaciones de vídeo en los niveles educativos de la Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Universidad.

A modo de ejemplo, proponemos a continuación algunos modelos metodológicos de uso de las anotaciones de vídeo (Cebrián y Ruiz, 2016):

- Uso de un vídeo de larga duración con anotaciones ya realizadas en un fragmento determinado a las que se puede acceder directamente. En este modelo metodológico se pueden elaborar preguntas, plantear hipótesis, etc.
- Uso de las anotaciones de vídeo para plantear cuestiones de carácter investigador a los alumnos/as. El alumnado debe replicar las anotaciones propuestas para así configurar un espacio de debate en el aula, que luego se analizará con detalle para extraer las conclusiones pertinentes.
- Otro modelo metodológico es la observación de un vídeo de un grupo de alumnos/as de Primaria o Secundaria en el que se pueden percibir metodologías o modelos educativos utilizados en el aula, que pueden ser

comentados por los estudiantes mediante la creación de anotaciones de vídeo.

- Una última propuesta puede ser la grabación de un vídeo con una entrevista a algún conferenciante de prestigio o algún docente en activo para que expongan sus reflexiones y experiencia profesional. Posteriormente, se realizarían anotaciones de vídeo por parte del alumnado para comentar estas reflexiones de los expertos.

La herramienta de anotaciones ha sido usada en la asignatura “Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas” del Máster de Secundaria en la disciplina de Matemáticas en el curso 2017-18 (Ruiz y Cebrián, 2018). Se planteó a los estudiantes una tarea cuyo objetivo era mejorar la competencia tecnológica de éstos junto con la creación de una comunidad profesional de aprendizaje alrededor de los vídeos. La tarea propuesta tenía 4 fases de desarrollo: a) edición, grabación y subida a Youtube de un vídeo motivador con contenido matemático de carácter curricular para Secundaria o Bachillerato; b) creación por parte del profesor de la asignatura de un grupo denominado “Máster de Secundaria de Matemáticas” en el espacio <https://coannotation.com> y envío de la pertinente invitación a participar en el grupo creado a los alumnos/as; c) subida de los vídeos creados por los estudiantes a la plataforma Coannotation y d) generación de anotaciones de vídeo por parte de los estudiantes.

8.3.2.3 Valoración de la herramienta

El uso de las anotaciones de vídeo es perfectamente transferible a cualquier contexto educativo, universitario e investigador. En los entornos educativos proporciona a los estudiantes, profesores e investigadores un soporte que fomenta el debate, el trabajo colaborativo y la investigación. Por otra parte, el uso de la herramienta de anotación de vídeo mejora ostensiblemente la competencia tecnológica de los usuarios.

Además, la herramienta es compatible y combinable con herramientas de edición y creación de vídeo (por ejemplo, Powtoon). Se pueden plantear actividades en las que grupos de alumnos generan vídeos motivadores con algún programa de edición que luego suben a Youtube, para posteriormente incorporar a Coannotation, generando anotaciones en los vídeos de los compañeros y trabajando así de forma colaborativa.

Esta herramienta ha sido usada con éxito en la Universidad de Málaga en el Máster de Secundaria de Matemáticas, en el grado de Educación Infantil y también con alumnado de Bachillerato de adultos.

Coannotation.com es una herramienta de fácil acceso, libre y gratuita, que permite de una forma muy simple trabajar con vídeos procedentes de la red o de creación propia que se integren en ella, generando anotaciones de vídeo que permiten debatir en clase con el alumnado construyendo conocimiento compartido.

8.3.2.4 Recomendación final

Algunas recomendaciones para el profesorado en la utilización de la herramienta son las siguientes:

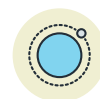
- Elegir de forma reflexiva y crítica el material videográfico que vamos a integrar en la herramienta.
- Tener claros los objetivos que pretendemos conseguir para mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos, contextualizando los procesos en los entornos curriculares de las distintas asignaturas.
- Si se utiliza de forma combinada con herramientas de edición y creación de vídeo, hemos de dedicar algún tiempo de clase a los aspectos técnicos de la edición de vídeo y explicaciones simples sobre el acceso a la herramienta Coannotation.

En la red podemos encontrar herramientas de anotaciones de vídeo, algunas de las cuáles son offline con la posibilidad de que varios usuarios accedan al mismo archivo y con módulos de exportación y gráficos (iMovie, IRIS, Media-Notes, StudioCode, The Observer XT, Transana, VAST y Vídeo Traces), otras son herramientas online con la posibilidad de que varios usuarios interactúen con el mismo vídeo (Viddler, Vídeo Ant, Video Papers, VITAL, VoIceThread y web-DIVER), Hemos de reseñar que algunas de estas herramientas requieren de un entrenamiento o fase de formación adecuado debido a la dificultad que entraña su interface (Observer XT, StudioCode, Transana y Video Papers).

Como vemos, existen muchas herramientas en la red sobre anotaciones de vídeo, sin embargo, la herramienta Coannotation destaca por su facilidad de uso y sus posibilidades, por lo que recomendamos al profesorado que la utilice en las aulas sin importar la disciplina o el nivel.

Referencias

- Herramienta Coannotation de anotaciones de vídeo. <https://coannotation.com/>
- Videotutorial sobre el acceso y uso simple de la herramienta Coannotation. <https://www.youtube.com/watch?v=Dx8XB-DyQdA>
- Tutorial de Youtube sobre la realización de anotaciones de vídeo en Coannotation. <https://www.youtube.com/watch?v=gkpCVRsMdWo>





Tareas

La tarea consiste en trabajar con anotaciones de vídeo, creando una comunidad de aprendizaje alrededor de vídeos de futuros profesionales de la educación. La tarea, por parejas, tiene varias fases:

- Fase 1. La pareja de estudiantes debe grabar un vídeo en el que, en alrededor de 5 minutos, introduzca un tema del currículo de Hostelería y Turismo (se puede añadir ejemplos, actividades y definiciones básicas). El vídeo creado debe ser un vídeo de tipo instructivo, motivador, lúdico, cognoscitivo o modelizador (dependiendo del estilo de aprendizaje preferente del grupo de alumnos, como se comentaba en clase). Este vídeo se puede crear con cualquier herramienta que se considere conveniente y luego debe subirse a Youtube, proporcionando en la caja de texto de la tarea la url del vídeo. Se recomienda el uso de Powtoon.
- Fase 2. El profesor de la asignatura creará un grupo denominado “Hostelería y Turismo” en el espacio <https://coannotation.com> y enviará la pertinente invitación a participar en el grupo creado a los alumnos.
- Fase 3. Las parejas incorporarán sus vídeos, previamente subidos a Youtube, al grupo mencionado en la herramienta coannotation. Hemos de reseñar que los estudiantes deben registrarse convenientemente en el espacio web de coannotation y utilizar en los vídeos incorporados las etiquetas que el profesor les indique.
- Fase 4. Los estudiantes comentarán los vídeos de todos sus compañeros y contestarán a las intervenciones de éstos en el vídeo de creación propia.
- Se valorará la calidad del vídeo, las aportaciones metodológicas realizadas al tema elegido, además de la calidad de los comentarios realizados.

La idea de esta actividad es crear un debate alrededor de los diferentes vídeos, para posteriormente analizar de forma cualitativa toda la información proporcionada en el debate.

8.4. Indagación guiada con webquests

¿Es posible integrar los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyectos y la navegación web para desarrollar el currículum con un grupo de estudiantes de un *aula ordinaria*?

Sí, es posible. Existen actualmente métodos de utilización de recursos de Internet que nos pueden servir de referencia, siendo uno de los más conocidos las webquests (Ruiz-Rey, 2006).

Webquest significa indagación, investigación a través de la web. Originariamente fue formulada a mediados de los noventa por Bernie Dodge (1995, 1998

y 1999), Universidad de San Diego y desarrollada por Tom March (1998 y 2000). La pretensión era desarrollar en el alumnado la capacidad de navegar por Internet, aprendiendo a seleccionar y recuperar datos de diversas fuentes. Una webquest consiste, básicamente, en presentar al alumnado un problema con un conjunto de recursos preestablecidos por el autor de la misma, que suele ser el profesor, de modo que evite la navegación simple y sin rumbo a través de la web (Watson, 1999). Rodríguez García define la webquest del siguiente modo:

Una webquest es un modelo de aprendizaje extremadamente simple y rico para propiciar el uso educativo de Internet basado en el aprendizaje cooperativo y en procesos de investigación para aprender.

Una webquest es una actividad enfocada a la investigación en la que la información usada por los estudiantes es, en su mayor parte, descargada de Internet. Básicamente, es una exploración dirigida que culmina con la producción de una página web, donde se publica el resultado de la investigación.

Una webquest consiste en una metodología de aprendizaje basada fundamentalmente en los recursos que nos proporciona Internet que incitan al alumnado a investigar, potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones y contribuye a desarrollar diferentes capacidades, llevando así a los estudiantes a transformar los conocimientos adquiridos.

La realización de una webquest consiste básicamente en que el profesor identifica un tópico-problema y a partir de ahí crea una web en la que presenta la tarea del alumnado, le describe los pasos o actividades que tienen que realizar, les proporciona los recursos online necesarios para que los estudiantes por sí mismos desarrollen ese tópico, así como los criterios con los que serán evaluados.

Quizás lo más interesante de este método es que el profesorado puede asumir sin grandes costes económicos ni de recursos ni de tiempo, la generación de materiales de aprendizaje destinados a sus alumnos utilizando la información y servicios disponibles en Internet. Adell (2002) indica que una webquest es una actividad didáctica atractiva para el alumnado y que les permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel.

Una webquest, según B. Dodge y T. March, se compone de seis partes esenciales:

Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión.

La introducción ofrece a los alumnos la información y orientaciones necesarias sobre el tema o problema sobre el que vamos a trabajar. El objetivo es hacer que la actividad resulte atractiva y motivadora.

La tarea es una descripción formal de algo realizable e interesante que los estudiantes deberán llevar a cabo. Podemos proponer como tareas presentaciones multimedia, exposiciones de tipo verbal, construcción de una web, etc. Los tipos de tareas son variados, por ejemplo: tareas de repetición, de compilación, de misterio, periodísticas, de diseño, de construcción de consenso, de persuasión,

de autorreconocimiento, de producción creativa, analíticas, de juicio, científicas, etc.

El proceso describe los pasos que el estudiante debe seguir para llevar a cabo la tarea, con los enlaces incluidos en cada paso. La descripción del proceso ha de ser lo suficientemente clara y corta.

Los recursos consisten en una lista de sitios web que el profesorado ha localizado para ayudar al estudiante en su tarea. El trabajo del profesorado es fundamental, pues la selección de esos sitios hace que el alumnado no navegue a la deriva por la red.

La evaluación y sus criterios deben ser precisos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de tareas.

La conclusión resume la experiencia y estimula la reflexión crítica acerca del proceso. Se intenta que el profesorado anime a los estudiantes para que sugieran algunas formas diferentes de hacer las cosas, con el fin de mejorar la actividad.

Ejemplo



Ejemplo de webquest de hostelería y turismo en la red:

Webquest sobre la elaboración de un folleto turístico para una agencia de viajes. <https://shortest.link/3SGm>

Tareas



La tarea consiste en elaborar una webquest de forma colaborativa de Hostelería y Turismo, conforme a los siguientes criterios:

- *Introducción:* Brinda información general del tema. El objetivo principal de esta etapa es presentar una propuesta atractiva que motive a los estudiantes.
- *Tarea:* Define cuál es la tarea que tiene que realizar el alumno. También explicita cuál será el producto final que se espera de la investigación propuesta en la WebQuest, como por ejemplo: una presentación multimedia, una exposición verbal, un video.
- *Proceso:* Establece cada paso que el alumno debe realizar determinando las diferentes actividades, puntos de vista y roles que cada estudiante debe desarrollar.
- *Recursos:* Contiene la lista de sitios Web que el profesor ha seleccionado para que el estudiante realice la tarea. Existen variedad de materiales: artículos científicos, producciones gráficas, audiovisuales, radiales. En algunos casos, las WebQuest incluyen los Recursos en la sección correspondiente al Proceso.

- *Evaluación*: Define los criterios de evaluación del trabajo, los cuales deben ser precisos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de Tareas. Aquí queda establecido lo que los alumnos deben realizar con el conocimiento y cómo se valorará dicho conocimiento.
- *Conclusión*: Presenta la experiencia y la reflexión acerca del proceso. ¿Qué se aprendió y cómo se puede mejorar?
- *Créditos*: Hace referencia a los autores de la WebQuest, conteniendo sus datos personales y diferentes vías de contacto (mail, blog, redes sociales, etc.)
- *Guía didáctica*: Información sobre el material, el espacio curricular al que se destina, la temporalización, los objetivos que se persiguen, destinado a los profesores que quieran utilizar la WebQuest realizada.

El documento digital (word, pdf o similar) en el que se plasmen los contenidos de la webquest debe ser subido por uno de los miembros del grupo al espacio habilitado en la tarea. Se valorará la creatividad, la originalidad y la propuesta de metodologías activas. Si algún grupo quiere utilizar un espacio web para la creación (weblog, espacios para la creación de webquest en línea, etc.) puede hacerlo subiendo la url de la creación a la caja de texto de la tarea. Es imprescindible que los nombres de todos los integrantes del grupo aparezcan en el documento.

8.5. Análisis de artículos de carácter científico

Para encontrar información académica confiable, verídica y respaldada por instituciones reconocidas, es recomendable usar buscadores, repositorios institucionales o bases de datos académicas. Algunas de las más conocidas con las siguientes:

- **Google Scholar.** Google dispone de un buscador especial para encontrar resultados de fuentes confiables como editoriales, bibliotecas, repositorios y bases de datos bibliográficas. Se puede acceder a artículos académicos, artículos de revistas, tesis, resúmenes, libros, citas, ponencias, informes científicos-técnicos, etc.
- **Dialnet.** Es una de las mayores bases de datos de contenidos científicos en lenguas iberoamericanas y cuenta con diversos recursos documentales: artículos de revistas, obras colectivas, libros, actas de congresos, reseñas bibliográficas y tesis doctorales. Fue creada por la Universidad de la Rioja.
- **REDIB.** El buscador de la **Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico** permite acceder a documentos científicos y académicos de calidad contrastada, publicados por editores y otros product-

res de contenidos científicos y académicos de países iberoamericanos o de temática iberoamericana, en un sentido tanto geográfico como cultural.

- **ERIC.** El *Centro de Recursos e información para Educación* es un buscador patrocinado por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de Estados Unidos, y su misión es ofrecer información a quienes investigan en el campo educativo. De hecho, es la principal fuente de información bibliográfica referencial en ciencias de la educación.
- **ERIHPLUS.** El Índice Europeo de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales es una base de datos bibliográfica sin fines comerciales, tiene un ámbito europeo y depende del Ministerio de Educación e Investigación de Noruega. Su objetivo es dar visibilidad global a investigaciones sobre humanidades y ciencias sociales en Europa, así como facilitar acceso a revistas de investigación publicadas en todas las lenguas europeas.
- **Latindex.** El *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* es un sistema de información académica, sin fines de lucro y de consulta gratuita, especializado en revistas académicas editadas en Iberoamérica; ofrece también información sobre revistas de vocación latinoamericanista editadas fuera de la región.
- **SCOPUS.** Es una base de datos bibliográfica de citas y resúmenes de literatura científica revisada por pares: revistas científicas, libros y actas de congresos. Cuenta con herramientas inteligentes para rastrear, analizar y visualizar la investigación, ofreciendo una visión general de la producción mundial de investigación en los campos de ciencia, tecnología, medicina, ciencias sociales y artes y humanidades.
- **Web of Science (WOS).** Es una plataforma basada en tecnología web que recoge las referencias de las principales publicaciones científicas de cualquier disciplina del conocimiento, tanto científico como tecnológico, humanístico y sociológico desde 1945, esenciales para el apoyo a la investigación y para el reconocimiento de los esfuerzos y avances realizados por la comunidad científica y tecnológica.

Tareas



Elige en alguna de las bases de datos anteriormente citadas algún artículo sobre Hostelería y Turismo. Una vez elegido el artículo debes realizar un análisis pormenorizado de éste, según los siguientes criterios:

- Relevancia de la temática (interés, actualidad)
- Calidad o nivel académico
- Metodología utilizada (si se trata de una investigación)
- Aportaciones al área de estudio

- Bibliografía (adecuación, actualidad)
- Originalidad del trabajo
- Organización y estructura
- Claridad expositiva de las ideas y argumentos

El análisis se realizará en un documento digital en formato word o similar que habrá que subir a la tarea. Dicho documento debe contemplar la url del artículo con su título completo. También tienes que escribir en la caja de texto habilitada tus impresiones personales sobre la tarea y las posibles aplicaciones del artículo en el aula.

IDEAS CLAVE

Toda innovación debe perseguir una **mejora en el aprendizaje** del alumnado. Ese es el fin último. La innovación supone la identificación de problemas, reflexión, propuesta de soluciones y evaluación de los resultados alcanzados. Para ello, el equipo docente debe estar en **permanente formación**, atento a los cambios que suceden a su alrededor y dispuesto a explorar los recursos que están disponibles para apoyar el aprendizaje de los alumnos/as. La **investigación educativa** y las **metodologías activas** son parte de la tendencia educativa actual, que han resultado más productivas y están aportando buenos resultados.

El profesorado debe despertar la atención del alumnado, incrementar su motivación por aprender, fomentar un papel más activo en su propio aprendizaje, para que este sea más significativo y duradero, y para que adquieran habilidades acordes con lo que se les va a demandar como profesionales en un futuro. Esto es aún más importante cuando se trabaja con **estudiantes de Formación Profesional**, cuya formación debe ir enfocada a una ágil incorporación al mercado laboral. Se debe trabajar la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la toma de decisiones, la comunicación, etc. **habilidades todas ellas que los preparan para el mundo laboral.**

Con la pandemia el profesorado ha sido consciente de la importancia de las nuevas tecnologías en la educación y se está comprobando que la **transformación digital en la educación superior es imparable**. En este sentido es importante que se trabaje la **competencia digital** desde el profesorado al alumnado, por lo que la capacitación docente es básica. **Estas herramientas, no obstante, quedan al servicio de las metodologías activas que se lleven a cabo en el aula**, de forma que la clave y el centro siga siendo la metodología y no la tecnología, que es solo un instrumento.

Animamos a los futuros y futuras docentes a **reflexionar sobre el contenido de este capítulo, a seguir investigando, a explorar y experimentar con los enfoques metodológicos y las herramientas** que se han presentado en estas páginas con el fin de descubrir prácticas pedagógicas que le ayuden a mejorar la eficacia y eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y recuerde: **la investigación educativa también es una pieza fundamental para seguir avanzando en una transformación educativa de calidad.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebal-Expósito, M.C., Brero-Peinado, V. (2019). Las anotaciones a videos para favorecer el enrolamiento ambiental en la formación docente, en *Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M., Hernández-Hernández, P. Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza en Steam* (p. 110). Colección Gtea: Universidad de Málaga.
- Albaladejo, J.A., Fernández, L., Gómez, M.A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, Rodríguez, M.E., Sánchez, G., y Urquiza, V. (2016). *Pídele peras al olmo*. Delegación Territorial de Educación de Granada. Junta de Andalucía.
- Anacona, J. D., Millán, E. E., Gómez, C. A. (2019). Aplicación de los metaversos y la realidad virtual en la enseñanza. *Entre Ciencia e Ingeniería*, vol. 13 (25), 59-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.31908/19098367.4015>.
- Bisquera Alzina, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Blanco, Á. , Sein-Echaluce, M., García-Peñalvo, F. (2019). Tendencias de innovación educativa con Moodle: llevando el cambio metodológico al aula. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3381594>
- Booth, W., Colomb, G., y Williams, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bunge, M. (1993). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PRO-LID). Victoria (Canadá).
- Cebrián-Robles D., Ruiz-Rey F. J. (2016). OVA: Una herramienta de anotación de vídeo en entornos universitarios, en *Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano-Angulo, J.; y Ruiz-Rey, F.J. (Eds.). Tecnologías para la evaluación del prácticum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares* (pp. 9-13). Málaga: Editor GTEA, Universidad de Málaga.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning. *Distance Educator*, vol 1 (2), 10-13 Sum.
- Domínguez-Crespo, M. P., Cebrián-Robles, D., Franco-Mariscal, A. J., Blanco-López, A. (2019). Anotaciones sobre vídeos aplicadas a la argumentación científica. Argumentos propuestos por maestros en Educación Infantil en formación inicial ante el consumo del agua, en *Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M., Hernández-Hernández, P. Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza en Steam* (pp. 114-15). Colección Gtea: Universidad de Málaga.
- Elkhwesky, Z, Castañeda-García, J.A., Abuelhassan, A.E., Tag-Eldeen, A.A. (2022). systematic and critical review of restaurants' business performance: Future directions for theory and practice. *Tourism and Hospitality Research*, en prensa.

- Farré, S. (2001). *Materiales del Postgrado Internacional de Resolución de Conflictos*. UOC.
- Fernández, L., Gómez, M.A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, J.J., Rodríguez, M.E., Sánchez, G. (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra forma*. Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada. Junta de Andalucía.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Josse-Bass.
- García-Peñalvo, F. J. (2021). *Bases conceptuales del eLearning*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4527022>
- Hassan, A., Jung, T. (2018). Augmented reality as an emerging application in tourism marketing education, en *Virtual and Augmented Reality: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (vol. 3, pp. 1702–1720). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5469-1.ch080>
- Hierrezuelo-Osorio, J. M., Franco-Mariscal A. J., Cebrián-Robles D. , Brero-Peinado, V. (2019). Coannotation como herramienta para el diseño de una actividad de argumentación sobre el consumo de azúcar, en *Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M., Hernández-Hernández, P. Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza en Steam* (pp. 138-139). Colección Gtea: Universidad de Málaga.
- Huerta Gómez de Merodio, M., Fernández Ruiz, M. (2021). "FTP: FastTest PlugIn, aplicación para crear grandes bancos de preguntas de diferentes tipos para la plataforma Moodle", en *Sein-Echaluze Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, A., García-Peñalvo, F.J. Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*, pp. 643-648. CINAIC 2021 (20-22 de Octubre de 2021, Madrid, España). Zaragoza. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. DOI: 10.26754/uz.978-84-18321-17-7
- Ingram, J. (2014). Supporting Student Teachers in Developing and Applying Professional Knowledge with Videoed Events. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 51-62. <http://doi.org/tp7>.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Jaramillo, A.M.; Silva, G.J.; Adarve, C.A.; Velásquez, S.M.; Páramo, C.A., Gómez, L.L. (2018). Aplicaciones de Realidad Aumentada en educación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista Espacios*, vol. 39 (49), 1-15.
- Juca Maldonado, F., Lalangui Ramírez, J., Bastidas Andrade, M. I. (2020). Rutas inmersivas de realidad virtual como alternativa tecnológica en el proceso educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 48-56.
- Juncosa, I. F (2017). *La mentoría social como herramienta de intervención socioeducativa*. Trabajo fin de grado en Educación Social de la Universidad de Ramón Llull.
- Lee, J., Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), 5.

- Marín Marín, J.A. (2016). Orientación Profesional: Las prácticas en centros de trabajo y la cultura emprendedora, en *Moreno, A. y Venegas, M. (Coord.): Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente*. Programa Académico. UNIA, Universidad Internacional de Andalucía.
- Miranda-Duro, M. D. C., Concheiro-Moscoso, P., Nieto-Riveiro, L., Pereira-Loureiro, J. (2020). Comparativa de herramientas interactivas para preguntas, votaciones y tormentas de ideas en el aula, en *De la Torre Fernández, E. (ed.) (2020). Contextos universitarios transformadores: Boas prácticas no marco dos GID*. IV Xornadas de Innovación Docente. Cufie. Universidade da Coruña. A Coruña (págs. 163-176). DOI capítulo: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497756.163>
- Monedero, J.J., Cebrián, D., Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC [Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs]. *Comunicar*, 44, 55-62. (DOI: 10.3916/C44-2015-06).
- Moodle (s.f). Acerca de Moodle. https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Navarro Asencio, E., Jimenez García, E., Rappoport, S. Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Palma-Jiménez M., Cebrián-Robles, D., Blanco-López, Angel (2019). Anotaciones sobre videos para evaluar la capacidad de analizar argumentos sobre la lactancia por estudiantes del grado de Educación Infantil, en *Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M., Hernández-Hernández, P. Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza en Steam* (pp. 90-91). Colección Gtea: Universidad de Málaga. ISBN. 978-84-09-08809-6.
- Peralta, L. E.; Gaona, M. P.; Luna, M. L., Dávila, O. M. (2022). Herramientas digitales e indagación científica en estudiantes de educación secundaria: Una revisión de la literatura. *Ciencia latina*, 6 (2). http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1933
- Prieto, A., Díaz, D., Santiago, R. (2014). *Metodologías Inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Digital-Text.
- Rich, P., Hannafin, M. J. (2009). Video annotation tools Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher of Education*, 60 (1), 52-67. doi:10.1177/0022487108328486.
- Rodríguez Fernández, S. (2016). Innovación docente e iniciación a la investigación Educativa, en *Moreno, A. y Venegas, M. (Coord.): Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente*. Programa Académico. UNIA, Universidad Internacional de Andalucía.
- Romero, J.J., Sola, T., Trujillo, J.M. (2015). Posibilidades didácticas de las herramientas Moodle para producción de cursos y materiales educativos. *Digital Education Review* (28), 59-76. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14092>

- Ruiz Jiménez, A.; Ceballos Hernández, C.; González Guzmán, N.; Ortega Fraile, F.J.; Ríos Fornos, M., Delgado Lissen, J. (2010a). Enseñanza interactiva en la docencia universitaria, en *XX Jornadas Hispano Lusas de Gestión Científica*. Setúbal (Portugal), 4-5 de febrero de 2010.
- Ruiz Jiménez, A., Ceballos Hernández, C., Ríos Fornos, M., Delgado Lissen, J. (2010b). Educlick Portal Services (EPS): enseñanza interactiva a través de plataformas virtuales, en *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente* (275-287), Sevilla: Edición Digital Atres.
- Ruiz-Rey, F. J. (12 de febrero de 2006). *Webquests*. Internet como recurso educativo. <https://shortest.link/3Yoi>
- Ruiz-Rey, F. J. (7 de febrero de 2016). *Infografías y su utilización en el aula*. Internet como recurso educativo. <https://shortest.link/3Yoi>
- Ruiz-Rey, F. J., Cebrián-Robles, D. (2018). Anotaciones de vídeo y estilos de aprendizaje en el Máster de Secundaria de Matemáticas. *VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (678-692). Barranquilla (Colombia). Recuperado de <https://cutt.ly/krPIpNt>
- Ruiz-Rey, F. J. (15 de junio de 2021). *Coannotation: Anotaciones de vídeo en entornos educativos*. Observatorio de tecnología educativa. <https://shortest.link/3Yoc>
- Sierra Bravo, R. (1983). Ciencias Sociales. *Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Tranfield, D., Denyer, D., Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14 (3), 207–222.
- Valderrama, B. (2011). Las bases psicológicas del coaching y el mentoring. *Capital Humano*, 251, 62-70.
- Valencia-Arias, A., Ocampo-Osorio, C., Quiroz-Fabra, J., Garcés-Giraldo, L. F., Valencia, J. (2020). Tendencias investigativas en la aplicación de realidad aumentada en el sector turístico: Un análisis bibliométrico. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação* (E36), 229-242. Recuperado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/tendencias-investigativas-en-la-aplicación-de/docview/2462684924/se-2>
- Watson, K.L. (1999). WebQuests in the Middle School Curriculum: Promoting Technological Literacy in the Classroom. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, vol 2 (2).

Módulos de Prácticum



8 Prácticas Externas en Centros de Enseñanza

MÓDULO DE PRÁCTICUM

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

Docente/s:

**Mar Venegas
Antonio Moreno**

ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Descripción de las Prácticas Externas Curriculares
2. Evaluación de los resultados de aprendizaje de las Prácticas Externas
 - 2.1. Evaluación
 - 2.2. Indicadores previstos para valorar los resultados del aprendizaje
 - 2.3. Sistemas de evaluación
3. Contenidos
4. Competencias
5. Normas básicas de las Prácticas Externas
6. Coordinación Docente del Máster
7. Fases de las Prácticas Externas
 - 7.1. Fase de Prácticas en el Módulo Genérico
 - 7.2. Fase de Prácticas en el Módulo Específico
 - 7.3. Fase final: elaboración y entrega de la Memoria
8. El Diario de Personal
9. Memoria final de Prácticas Externas
 - 9.1. Apartados y subapartados de la memoria final
 - 9.1.1. Ficha de estudiante
 - 9.1.2. Memoria de Prácticas
 - 9.1.3. Procedimiento de entrega de la memoria de prácticas y normas de estilo

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Este título de Máster se ha diseñado según la modalidad de enseñanza híbrida o semipresencial, siendo el Prácticum completamente **presencial**. Todas las especialidades ofertadas comprenden acuerdos de prácticas para que el estudiantado que las cursa pueda desarrollar correctamente su período de formación práctica en el Máster.

La siguiente imagen muestra la estructura del plan de estudios y permite situar las Prácticas en su módulo correspondiente, completamente presencial para un mayor aprovechamiento de la formación práctica por parte del estudiantado, en aras de la profesionalización docente que es la razón de ser de este Máster:

ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS				
Módulo (ECTS)	Asignatura	ECTS	Carácter	Ubicación temporal
1. Genérico (18 ECTS)	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6	Obligatorio	I® cuatr.
	Procesos y contextos educativos	6		
	Sociedad, familia y educación	6		
II. Específico (24 ECTS)	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad	6	Optativo por especialidad	12 cuatr.
	Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad	12		Anual
	Complementos de formación disciplinar de la especialidad	6		2? cuatr.
III. Prácticum (18 ECTS)	Prácticas externas en centros de enseñanza	12	Prácticas externas	Anual
	Trabajo Fin de Master	6	TFM	22 cuatr.

Estructura general del plan de estudios. Fuente: Memoria de verificación del título

El **Prácticum**, como tal, es el Módulo III del título, que comprende dos materias que suponen la dimensión aplicada del Máster, las **Prácticas en centros de enseñanza** (a las que llamaremos Prácticas, en mayúscula, en lo que sigue

en este capítulo del manual, para diferenciarlas del Prácticum, que se refiere a todo el módulo III), que suponen un total de 12 créditos ECTS, y el Trabajo Fin de Máster (TFM), al que dedicamos el siguiente capítulo de este manual.

Las Prácticas han sido diseñadas según un **modelo de formación en alternancia**, para que acompañen la formación teórica del título a lo largo de todo el Máster, por lo que su duración es anual. Esto marca una **diferencia fundamental** con respecto al resto de títulos ofertados por las universidades públicas y privadas en España, que se concentran en un único período. Nuestro título ha querido responder a una necesidad y una demanda del estudiantado del MAES, acompañando la formación teórica y práctica mutuamente, con el fin de que el estudiantado pueda reflexionar mejor, in situ, sobre los procesos educativos en el contexto escolar desde los recursos teóricos que se ofrecen en las diversas asignaturas que configuran el título en sus módulos genérico y específico.

Entre los mecanismos de coordinación interna dentro del título, las Prácticas estarán supervisadas, en el centro educativo, por tutores y tutoras de prácticas y, en la universidad, por tutoras y tutores académicos. El tutor/a académica será un profesor/a con el título de doctor/a y con docencia en el programa académico. Su función consistirá en orientar al estudiantado durante la realización de las Prácticas, debiendo estar perfectamente coordinado con la persona que tutoriza a cada estudiante en el Centro educativo y con la persona que coordina las Prácticas del Máster.

OBJETIVOS

La realización de la materia Prácticas Externas, de 12 ECTS, dentro del Módulo III. Prácticum, persigue los siguientes objetivos:

- Adquirir **experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación** de las materias correspondientes a la especialización.
- Dominar las **destrezas y habilidades sociales** necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia en el entorno escolar.
- Participar en las **propuestas de mejora** en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- Conocer la **tipología empresarial** correspondiente a los sectores productivos y comprender los **sistemas organizativos** más comunes en las empresas, dada su relevancia directa para la Formación Profesional.
- Saber realizar **evaluación psicopedagógica** y asesorar a profesionales re la educación, estudiantado y familias, desde el enfoque de la orientación.
- Valorar el papel de la **cultura organizativa** de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que la integran.
- Contrastar la visión personal de la enseñanza con la del resto de grupos profesionales que trabajar en el centro educativo, para **tomar decisiones conjuntas**.
- **Planificar** el proceso de enseñanza en el área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.

CONTENIDOS

1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS CURRICULARES

Como señalábamos en la introducción, la estructura de este título incluye un módulo de Prácticum de 18 ECTS, de los cuales 12 corresponden a las Prácticas externas obligatorias de carácter curricular y 6 al TFM. Para el desarrollo del proceso formativo, cada estudiante contará con un tutor/a académico y un tutor/a profesional que le acompañarán a lo largo de todo el proceso formativo, garantizando la adquisición tanto de las competencias profesionales como académicas que se han diseñado en el Máster. Las personas que os coordinen las prácticas tendrán como principal función la coordinación de las Prácticas externas.

El marco normativo de prácticas lo conforman, entre otros, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales conforme al Espacio Europeo de Educación Superior y el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas del estudiantado universitario; así como el Reglamento de gestión de prácticas externas de la Universidad Internacional de Andalucía (aprobado por el Consejo de Gobierno del 22 de abril de 2021: https://www.unia.es/images/normativa/acuerdos-resoluciones-normativa/Reglamentos/Reglamento_de_pr%C3%A1cticas_externas_Aprobado_en_Consejo_Gobierno_20210422.pdf).

Las prácticas académicas externas que realice el estudiantado de postgrado de la Universidad Internacional de Andalucía se registrarán por los principios de objetividad, concurrencia, publicidad, transparencia, accesibilidad, igualdad y no discriminación.

Según la normativa actual, el vínculo jurídico entre el Centro y cada estudiante se establece mediante un convenio entre universidad y centro educativo, al amparo de la normativa reguladora de las prácticas académicas externas de la Universidad Internacional de Andalucía, teniendo siempre presente que su colaboración deberá tener como fin la formación integral del estudiantado, a cuyo efecto deberán adoptarse las medidas precisas para que la actividad académica y laboral sean compatibles en cuanto a contenido y en cuanto a horario, y para que pueda realizarse el seguimiento de la actividad del estudiantado en el que deben involucrarse el propio alumnado, la Universidad y la entidad.

La asignación de los centros de prácticas docentes del Máster se realiza atendiendo a las preferencias sobre la especialidad y ubicación del centro de Prácticas. Los centros de prácticas públicos y privados incluidos en la oferta de plazas son nombrados por la Consejería de Educación a través de las Delegaciones Provinciales de Educación de las diferentes provincias, previa solicitud expresa

de los centros y el profesorado que tutoriza académicamente, que ha de acoger y tutorizar al estudiantado.

La Universidad adjudicará las prácticas curriculares con arreglo a criterios objetivos que incluirán la nota de acceso al Máster obtenida en la titulación en el momento de la solicitud, teniendo en cuenta en lo posible las preferencias del estudiantado. La Universidad garantizará en esta adjudicación, en todo caso, la aplicación de principios de transparencia, mérito, capacidad, publicidad e igualdad de oportunidades. Se otorgará prioridad en la elección y en la adjudicación de prácticas al estudiantado con discapacidad, con objeto de que puedan optar a centros en los que estén aseguradas todas las medidas de accesibilidad universal, incluidas las referidas al transporte para su traslado y acceso a las mismas. El estudiantado seleccionado deberá expresar su aceptación a la práctica que le ha sido asignada, suscribiendo el correspondiente compromiso de realización de las prácticas en el documento y plazo que se le indique. La adjudicación de centros al estudiantado se hace atendiendo en primer lugar a las sugerencias de ubicación y especialidad. En caso de concurrencia a las mismas preferencias y especialidades de más de una persona, el baremo de acceso a DUA establecerá el orden de asignación. Los criterios de adjudicación se publicarán antes del plazo de solicitud.

El período de Prácticas tendrá 120 horas de duración en un centro de Educación Secundaria con Formación Profesional o sólo de Formación Profesional. Este periodo se distribuirá en seis semanas bajo la tutoría de un profesor/a del centro. El horario diario será el que cada tutor/a de prácticas indique cuando el estudiantado se incorpore al centro de Prácticas.

La comunicación con los centros educativos se llevará a cabo a través de un/a coordinador/a de la Universidad, que será, además, quien se encargue de comunicar a tutores/as académicas de la especialidad todos los detalles sobre la organización y estancia en los centros, así como de recabar las evaluaciones y de firmar las actas. La Dirección del máster realizará, al menos, una reunión inicial de coordinación y planificación entre tutores/as profesionales en la que se especificarán las acciones a desarrollar por parte del estudiantado en su estancia docente y se acordarán las fechas de entrega de memorias y calificaciones.

Las prácticas se organizan en dos fases. La fase inicial, o de observación, se corresponde con la incorporación y toma de contacto del estudiantado con el centro, en alternancia con el Módulo Genérico, y la segunda fase, que implica una mayor colaboración para favorecer un mayor grado de intervención e implicación docente en el aula y en el centro, en alternancia con el Módulo Específico. De este modo, se combinan de manera perfectamente sincronizada formación teórica y práctica dentro del seno de la entidad educativa, dotando al estudiantado de unas destrezas y habilidades de alto nivel que sólo pueden lograrse como fruto de la transmisión real del know-how del mundo educativo en estrecha colaboración con la universidad. Éste es el **principal objetivo de todo el Máster**.

2. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

2.1. Evaluación

Las prácticas externas de este Máster constituyen una actividad formativa realizada por estudiantado universitario y supervisada por la Universidad. Su objetivo es permitirle aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. Por ello, **la evaluación** de los resultados de este proceso de aprendizaje resulta fundamental.

Para garantizar la calidad de las prácticas externas el seguimiento se plantea doblemente:

- A nivel interno, por su tutor/a académica (en la UNIA).
- A nivel externo, por su tutor/a profesional (en el centro de prácticas).

Los formularios de evaluación se remiten al estudiantado en los centros educativos y a sus tutores/as mediante correo electrónico, una vez finalizado el período de formación práctica.

Se ha diseñado un proceso de seguimiento para la mejora y calidad del título de forma longitudinal, en el que el estudiantado y su experiencia durante el período de Prácticas juega un papel fundamental. A tales efectos, se ha diseñado el **Observatorio de Formación, Aprendizaje y Profesionalización** del MAES UNIA. Su cometido es hacer un seguimiento riguroso de los procesos de formación inicial para la profesionalización docente del futuro profesorado egresado del máster.

Junto a los criterios de evaluación fijados, los siguientes aspectos serán fundamentales para superar el periodo de prácticas docentes:

- La capacidad del estudiantado para asumir las críticas y opiniones del tutor/a profesional y académica y transformarlas en propuestas de mejora.
- El interés e implicación del estudiantado en el Prácticum. El tutor/a profesional será la máxima responsable en la intervención didáctica del estudiantado, ayudándole en el ejercicio de tareas cada vez más complejas.

La evaluación se ceñirá a la comprobación del desarrollo efectivo de las competencias, según criterios generales de evaluación:

- Nivel de participación del estudiantado en las actividades formativas.

- Calidad de los trabajos realizados: memorias de prácticas; actividades y tareas docentes llevadas a cabo en el Centro; autoevaluación realizada por el estudiantado.

2.2. Indicadores previstos para valorar los resultados del aprendizaje

Finalizadas las Prácticas, la evaluación será positiva si el/la estudiante adquiere las siguientes **competencias**:

- Adquiere experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Domina las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Participa en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- Respecto a la orientación, sabe realizar evaluación psicopedagógica y asesorar a otros profesionales de la educación, estudiantes y familias.
- Valora el papel de la cultura organizativa de cada centro y conoce las funciones de los diversos elementos que la integran.
- Contrasta la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro educativo para tomar decisiones conjuntas.
- Planifica el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.

Aspectos a considerar en la Evaluación:

- La competencia en evaluar las Prácticas docentes corresponde al tutor/a profesional y al tutor/a académica de Prácticas.
- La persona que coordina la especialidad designada por la Comisión Académica del Máster es responsable del acta de calificaciones.
- La persona que coordina cada especialidad específica en la Guía Docente de Prácticas los detalles del sistema de evaluación en el que se han de atender los siguientes criterios:
 - A) Actividades y tareas docentes desarrolladas en el Centro: (60% de la calificación):
 - » **Grado de participación del estudiantado en las actividades docentes:** Contempla la asistencia a las actividades planificadas en el centro y el grado de implicación en ellas.
 - » **Intervención en actividades docentes:** Se evaluará la calidad de la actuación del estudiantado del Máster en la preparación y planificación de procesos de enseñanza, la intervención y gestión en el aula, el diseño y/o aplicación de instrumentos de evaluación y la participación en actividades extraescolares o reuniones del centro.

- » El profesorado tutor elaborará un informe base para la evaluación final de esta sección.
- B) Memoria de Prácticas y participación en seminarios (40% de la calificación):
 - » Contempla la elaboración de un documento adaptado al **Guión de Memoria** que la Coordinación de prácticas indica, con una extensión máxima de 7.000 palabras, sin considerar los anexos. La Memoria de Prácticas será evaluada por el tutor/a académico y su calificación será el 50% de la nota asignada a esta parte. Asimismo, la participación en los seminarios será calificada con el otro 50% de la nota. Será necesario aprobar la memoria y participar en los seminarios para superar la asignatura.

La Comisión Académica del Máster, junto a la Comisión de Seguimiento y Evaluación del Máster de cada Campus, vela por el cumplimiento de todo lo expuesto en este documento, así como en los documentos que desarrollen las tareas a realizar en el Prácticum.

2.3. Sistemas de evaluación

Atendiendo a lo establecido en la verificación del título, las prácticas se evaluarán según el siguiente sistema:

- SE5: Elaboración y/o presentación oral (telepresencial) o escrita de trabajos, informes o proyectos de seguimiento y superación de retos o logros durante la formación en prácticas externas. Ponderación mínima en 50% y máxima en 70%
- SE6: Elaboración y presentación oral y/o escrita de memoria final de realización de prácticas externas. Ponderación mínima en 50% y máxima en 70%
- SE7: Sistema de evaluación basado en la supervisión del portafolios digital de aprendizaje (con herramientas metodológicas diversas: Evaluación 360°, Rol playing, co-evaluación estudiantes-expertos, etc.). Ponderación mínima 10% y máxima en 20%

3. CONTENIDOS

Los contenidos de esta materia se estructuran y desarrollan a través de la siguiente relación temática:

- Análisis del centro educativo y del aula: análisis y valoración de su organización y funcionamiento.
- El Currículum: planificación y desarrollo de la enseñanza.
- El profesorado: roles y actuaciones.
- El alumnado y su rol en el aprendizaje.
- Desarrollo de la intervención educativa con propuestas innovadoras (uso adecuado de las TICs en el aula y en el centro docente, igualdad, inclusión y sostenibilidad, respeto a la diversidad sexual, corporal y de género, etc.).
- Evaluación de los procesos educativos realizados.
- La memoria de práctica y su informe.

4. COMPETENCIAS

Las competencias del título vienen establecidas en la verificación del mismo.

COMPETENCIAS BÁSICAS	
CB6	Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7	Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8	Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
CB9	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10	Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

COMPETENCIAS GENERALES	
CG01	Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
CG02	Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

COMPETENCIAS GENERALES	
CG03	Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
CG04	Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
CG05	Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
CG06	Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
CG07	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
CG08	Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
CG09	Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
CG10	Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
CG11	Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
CT1	Mostrar compromiso con el respeto y promoción de los Derechos Humanos, la cultura de la paz y la conciencia democrática, los mecanismos básicos para la participación ciudadana y una actitud proactiva para la sostenibilidad ambiental y el consumo responsable.
CT2	Examinar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente los relacionados con la promoción del Estado de Derecho en los planos nacional e internacional; la garantía de acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales; el fortalecimiento de las instituciones nacionales pertinente mediante la cooperación internacional, y la promoción de leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.
CT3	Aplicar la igualdad de género y la reducción de desigualdades en la sociedad a través del conocimiento y la educación y desarrollar un compromiso ético como ciudadano y como profesional.
CT4	Interpretar la información y aplicar el conocimiento de forma crítica.
CT5	Desarrollar las aptitudes para el trabajo, la comunicación efectiva, la planificación y gestión del tiempo, el esfuerzo, el aprendizaje permanente, la búsqueda de la calidad, así como el espíritu creativo y emprendedor, además del liderazgo, para el adecuado desarrollo de proyectos académicos y profesionales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
CE48	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
CE49	Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
CE50	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
CE51	Conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
CE52	Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran.
CE53	Contrastar la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro docente para tomar decisiones conjuntas.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE54	Planificar el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.
CE55	Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
CE56	Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. NORMAS BÁSICAS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

- La asistencia a las clases y actividades establecidas por el centro de prácticas son obligatorias en todos los casos. Se seguirán las directrices que el profesorado tutor indique, según lo establecido en este capítulo del manual, así como las indicaciones de tutor/a académico y coordinador/a de prácticas.
- Los horarios de entrada y salida del aula y del centro son de obligado cumplimiento, así como la normativa interna de cada institución participante en el desarrollo de las prácticas.
- La asistencia al centro es obligatoria. El periodo de prácticas docentes tendrá 120 horas de duración en el centro. El horario diario será el que cada tutor/a de prácticas indique cuando el estudiantado se incorpore al centro.
- Podrá justificarse un máximo de 10 horas de inasistencia de Prácticas, ante el tutor/a profesional. La inasistencia de más del 20% supondrá la no un periodo comprendido entre el 10% y el 20% tendrá una repercusión negativa sobre la nota final de la materia.
- Hacia el final del periodo de prácticas el tutor/a profesional hará una valoración del estudiantado equivalente al 60% de la calificación final de las mismas, según los criterios establecidos en el Informe de Evaluación del Tutor/a del Centro.
- El estudiantado debe elaborar una Memoria Final de Prácticas que debe entregarse al tutor académico siguiendo las directrices que se establecen en el apartado correspondiente en este capítulo.
- El respeto en el centro de prácticas es una exigencia prioritaria de este Máster, por las indicaciones del tutor/a, o de cualquier miembro del equipo docente o directivo del centro será escrupulosamente tenidas en consideración.

6. COORDINACIÓN DOCENTE DEL MÁSTER

La consecución de los objetivos docentes del título, junto al objetivo de garantizar al estudiantado la adquisición de las competencias que el título establece, requiere de una coordinación óptima, para lo que se han diseñados unos mecanismos de coordinación tanto vertical como horizontal, tales como:

- **Dirección del Máster.** La Universidad Internacional de Andalucía ha designado una Dirección Académica con la condición de tener ser docente en el Máster. La Dirección es la máxima responsable académica del programa, preside la Comisión Académica, y vela por el desarrollo de la programación según la memoria verificada del título, que da forma al mismo.
- **Comisión Académica del Máster.** Es el órgano encargado de la coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Está integrada por
 - la Dirección Académica del Máster, que la preside,
 - las personas que coordinan los Módulos
 - y las que coordinan las prácticas externas.

Tiene entre sus funciones:

- Elaborar la propuesta del plan de organización docente del título, incluyendo el plan de asignación del profesorado, y supervisar el desarrollo general de los estudios; para ello, coordina el trabajo entre las coordinaciones de asignaturas.
- Supervisar el desarrollo de los procesos básicos de la enseñanza, tanto presencial y físicamente, como a distancia con teledocencia y el uso del Moodle del Campus Virtual de la UNIA, recabando los preceptivos informes al Área de Innovación Docente y Digital de la UNIA, para conocer el ritmo de entradas y participación en el Campus Virtual de profesorado y estudiantado, cuando se requiera según las actividades desarrolladas.
- Velar por la adecuación del calendario académico y la correcta realización de los procesos de evaluación.
- Realizar el seguimiento de la labor del profesorado, así como de los procesos de evaluación y sus reclamaciones y, en general, de todas aquellas cuestiones de índole académica que le sean asignadas.
- Informar a la Comisión de Postgrado de la Universidad sobre posibles solicitudes de estudiantes referentes a los procesos de representación y participación estudiantil que correspondan, así como de reconocimiento y transferencia de créditos.
- Proponer el nombramiento de tutores/as de los Trabajos Fin de Máster y la composición de las comisiones de evaluación de los mismos.

- Llevar a cabo el proceso de selección para el acceso a la titulación del estudiantado y la consecución de los criterios de calidad establecidos en el programa.
- **Coordinación de módulo.** Cada módulo dispondrá de una persona que lo coordina, que supervisa el desarrollo de los temarios conforme a los descriptores previstos de cada asignatura, coordinando al profesorado que intervendrá en ella para asegurar el correcto desarrollo de la asignatura y sus contenidos. La coordinación con el profesorado que imparte esta asignatura tendrá, al menos, dos momentos: al comenzar la impartición de la asignatura y cuando termine. El coordinador de módulo mediará en la resolución de posibles conflictos entre estudiantado y profesorado, y proporcionará información puntual sobre los mecanismos de evaluación de las asignaturas.
- **Coordinación de Prácticas externas.** Esta figura, fundamental en este título, se ocupa de supervisar los convenios que se realicen con las instituciones y entidades públicas y privadas, la coordinación de las actividades prácticas en consonancia con los contenidos de los módulos que se puedan desarrollar en los Centros de Formación Profesional, así como de la coordinación del profesorado responsable de los módulos prácticos y de supervisar el proceso de evaluación de los mismos.
- **Tutoras/es profesionales.** Son quienes tutorizan el trabajo práctico del estudiantado desde el Centro educativo. Deben mantener correcta y continua coordinación con las personas que las prácticas externas.
- **Tutores/as orientadoras.** Una vez efectuada la admisión y preinscripción del estudiantado, la Comisión Académica les asigna un Tutor/a para que asuma funciones básicas de asesoramiento, orientación e información personalizada acerca de la estructura académica del Máster y los contenidos de la oferta formativa.
- **Tutoras/es académicos.** El tutor/a deberá ser un profesor doctor con docencia en el programa académico. Su función consistirá en orientar al estudiante durante la realización del Prácticum, debiendo mantener una óptima coordinación con la persona que le tutoriza en el Centro educativo y la que coordina las prácticas.
- **Tutores de Trabajo Final de Máster.** La Comisión Académica del programa establecerá las directrices para las asignaciones de tutor/a entre el estudiantado, así como del trabajo final. La persona que tutoriza deberá ser docente doctor con docencia en el programa académico. Su función consistirá en orientar al estudiantado durante la realización del trabajo final, supervisar y velar por el cumplimiento de los objetivos fijados. Para el desarrollo de su tarea, deberá facilitar los medios y horarios precisos de tutorías.
- **Comisión de Garantía de Calidad.** El Título contará con una Comisión de Garantía de Calidad como órgano de participación y seguimiento del Sistema de Garantía de Calidad. Además, actuará como vehículo de co-

municación de la política, objetivos, planes, programas, responsabilidades y logros de este sistema. Será nombrada por el Rector de la Universidad Internacional de Andalucía, a propuesta de la Comisión Académica del Programa, previo informe favorable de la Comisión de Postgrado. Su composición y funcionamiento se regirá por lo establecido en el Sistema de Garantía de Calidad de los Estudios de Posgrado de la Universidad Internacional de Andalucía y contará con la persona responsable del Observatorio de Formación, Aprendizaje y Profesionalización del Máster.

7. FASES DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

7.1. Fase de Prácticas en el Módulo Genérico

Es la fase de toma de contacto con el centro de prácticas, así como con los órganos de dirección, con su tutor/a profesional y con el departamento al que pertenece por su especialidad.

Asimismo, es la fase de acercamiento a la realidad socio-educativa en la que se va a desarrollar la formación práctica, a las características del entorno, del barrio y a las características más relevantes de su alumnado.

Durante las semanas 1ª y 2ª, el estudiantado deberá realizar, junto a su tutor/a académica y tutor/a profesional, un **Plan Individual de Prácticas** adaptado a su especialidad. El estudiantado asistirá diariamente al centro en el horario lectivo correspondiente al tutor/a profesional asignada.

Durante esta fase, en alternancia con el Módulo Genérico, el objetivo es la observación del medio escolar. Esta fase implica un trabajo activo, especialmente reflexivo desde la práctica, en torno a las aportaciones de las tres asignaturas que comprende este módulo. Es una fase de **observación participante**: el estudiantado forma parte activa del grupo observado, buscando identificar en la cotidianidad del aula y del centro dichas contribuciones teóricas propias del módulo.

Durante todo el periodo de Prácticas, el estudiantado elaborará un **Diario de Prácticas** que incluirá el registro de las observaciones realizadas y la valoración de su experiencia. Este instrumento promueve una actividad reflexiva y una actitud investigadora que son una parte fundamental de la formación profesionalizante comprendida en el Máster. Constituye, además, un apartado de la **Memoria de Prácticas**. Lejos de ser un registro plano de las sesiones, debe promover un análisis constructivo y detallado de la realidad docente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las dificultades, los retos y gratificaciones que conlleva el trabajo docente, y abrir espacios de reflexión para la mejora de la práctica educativa.

7.1.1. Objetivos de esta primera fase

- Conocer el medio escolar desde la experiencia directa.
- Iniciarse en la observación, participación y desarrollo de las actividades educativas.
- Apoyar el aprendizaje teórico, estableciendo la transposición de la teoría a la práctica.
- Descubrir la enseñanza como una actividad que exige una preparación científica, psicológica y didáctica.

- Adquirir actitudes, conocimientos y destrezas que posibiliten su futura actividad en el aula.
- Conocer las normas, los valores y las conductas propias de la institución escolar.
- Observar directamente al alumnado de Secundaria, sus valores, sus reacciones y sus prácticas, intentando comprenderles, tanto de forma individual como colectiva.
- Conocer la organización del centro a través del estudio del Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto de Gestión, la Programación General Anual y la Programación de Aula.

7.2. Fase de Prácticas en el Módulo Específico

La segunda fase de Prácticas se corresponde con el módulo específico. En esta fase, el estudiantado en prácticas participará y colaborará en las actividades del centro y seguirá las indicaciones de su tutor/a así como lo establecido en el Plan Individual de Prácticas.

Esta fase quedará registrada también en el **Diario de Prácticas**.

La segunda fase tiene el objetivo de reforzar y dar continuidad al aprendizaje que tiene lugar en la primera fase. Asimismo, es una fase específica de profesionalización en la especialidad que se curse, ya que se acerca al desempeño de la profesión. De ahí la importancia de trabajar activamente en las tareas asignadas por el tutor/a profesional. La finalidad es aprender estrategias que posibiliten la actuación en el aula, bajo la tutela del tutor/a y la orientación del tutor/a académica. Se inicia, así, el desempeño docente con la elaboración y aplicación de una Unidad Didáctica o Unidad de Trabajo.

Se plantean las siguientes recomendaciones para esta fase más orientada a la **intervención**:

- Colaborar en la preparación de las Unidades Didácticas correspondientes a este período de prácticas o en el diseño de acciones de intervención tutorial.
- Elaborar e implementar una Unidad Didáctica.
- Participar en las actividades extraescolares programadas.
- Atender, siguiendo las instrucciones del tutor/a académica o profesional, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo aquí a estudiantes con necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, desventaja sociocultural, integración tardía al sistema educativo, etc.
- Implicarse en las tareas relativas a la especialidad que se lleven a cabo en el centro.

El tutor/a profesional indicará qué temas o apartados del programa formativo serán objeto de preparación, planificación y exposición en clase por parte del estudiantado en prácticas. La programación de la Unidad Didáctica o Unidad de Trabajo que tenga que realizar será el núcleo central de la Memoria de Prácticas.

La **Unidad Didáctica** o la Unidad de Trabajo integrará cuatro tipos de actividades:

- **Actividades de iniciación, conocimientos previos y motivación:** se realizan para conocer las ideas y opiniones del alumnado sobre los contenidos a enseñar, y suscitar el interés y participación hacia las propuestas educativas.
- **Actividades de desarrollo de los aprendizajes programados:** se orientan a promover el aprendizaje de los contenidos seleccionados, de acuerdo con la evaluación formativa continua.
- **Actividades de aplicación y consolidación:** buscan que el alumnado afiance el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos, en función de sus ritmos de aprendizaje particulares.
- **Actividades de evaluación:** están diseñadas para evaluar el grado de consecución de los objetivos pretendidos, así como el proceso de enseñanza desarrollado, con el fin de reajustar el proceso en función de la información obtenida.

El tutor/a profesional hará un seguimiento continuo de este proceso formativo para valorar el desarrollo de las clases y hacer recomendaciones para el diseño óptimo de las unidades didácticas.

Para la evaluación, el tutor/a atenderá a los siguientes criterios:

- la claridad y fluidez en la exposición oral,
- secuenciación y progresión en la exposición,
- adecuación del lenguaje (el habla) a las características del estudiantado,
- grado de profundización en los contenidos,
- metodología empleada (innovadora, variada, participativa...),
- uso de medios y recursos didácticos,
- adecuación de las actividades propuestas en atención a los contenidos trabajados,
- motivación e interacción con el alumnado,
- desarrollo de habilidades sociales,
- capacidad de escucha y diálogo,
- habilidades para la resolución de situaciones conflictivas,
- respecto al alumnado y a las normas de la institución,
- respeto y atención a la diversidad del estudiantado.

7.3. Fase final: elaboración y entrega de la Memoria

Finalizadas las prácticas externas, este período culmina con la entrega de una **Memoria** del trabajo realizado durante la estancia en el centro. En el siguiente apartado se explica la memoria detalladamente.

8. EL DIARIO DE PERSONAL



DIARIO PERSONAL

DOCUMENTO INTEGRADO EN LA MEMORIA

DÍA: / /

NARRACIÓN

Incluya aquí una narración detallada de los aspectos relevantes de ese día, de las actividades, del trabajo en el aula...

REFLEXIÓN Y/O VALORACIÓN

A partir de la narración anterior, realice una reflexión sobre diferentes aspectos de la práctica docente...

En el Diario Personal, el estudiantado deberá recoger una narración descriptiva de lo que ha ido realizando durante cada una de las jornadas de prácticas, junto a una pequeña reflexión y valoración de las actividades que han llevado a cabo.

Se entregará el cuaderno de prácticas al tutor/a académica para que pueda hacer una lectura del mismo. Se recuerda que dicha entrega es obligatoria para el estudiantado en prácticas.

Asimismo, el Diario Personal se ha de incluir en la Memoria final de Prácticas. A continuación, se presenta un esquema de cómo quedaría dicho diario:

9. MEMORIA FINAL DE PRÁCTICAS EXTERNAS

9.1. Apartados y subapartados de la memoria final

Dicha Memoria deberá incluir, al menos, los siguientes aspectos:

9.1.1. Ficha de estudiante

Siguiendo el siguiente modelo editable que será copiado y pegado en la memoria:

Memoria final de Prácticas Externas Ficha de Estudiante

Estudiante:	<input type="text"/>
DNI:	<input type="text"/>
Especialidad:	<input type="text"/>
Centro de prácticas:	<input type="text"/>
Tutor/a profesional:	<input type="text"/>
Tutor/a académica:	<input type="text"/>

Curso académico:

Sede de la UNIA:

9.1.2. Memoria de Prácticas

El informe final de prácticas es un documento que cada estudiante debe elaborar para reflejar exhaustivamente las observaciones y reflexiones que han tenido lugar en el desarrollo de las Prácticas. En ella misma, el tutor/a académica

ha de poder conocer las actividades desarrolladas por su estudiante. La **memoria no podrá superar las 25 páginas por una cara (7.000 palabras)**.

Constará de los siguientes apartados:

1. **Proyecto Individual de Prácticas (PIP).**
2. **Descripción del contexto del centro en el que se desarrollan las prácticas.**

Para ello, se puede hacer uso de los documentos facilitados por el centro.
3. **Encuadre de las Prácticas docentes en el centro educativo.**
 - Breve descripción sobre el Centro, organización y funcionamiento, objetivos a corto y medio plazo más destacables. La convivencia escolar. Recursos humanos y materiales. Entorno escolar. Perfil económico y sociológico del alumnado.
 - Valoración sobre el centro, su organización, medios y recursos, problemas más importantes observados, soluciones adoptadas desde el centro y propuestas de mejora de la actividad docente que sugiere el alumnado en prácticas.
4. **Planificación de la enseñanza. Reflexiones sobre la observación de la enseñanza realizada por el tutor/a.**

Este punto es el resultado de haber aplicado todos los instrumentos de observación en el aula y cada estudiante lo particulariza a su caso
5. **Intervención Educativa del alumnado en las Prácticas.**
 - Descripción de las principales características de los destinatarios de la intervención, contenidos y periodo en que se interviene.
 - Análisis de la intervención docente en la impartición de clases, indicando los objetivos y contenidos planteados, desarrollo metodológico de las sesiones de aula y tareas propuestas al alumnado.
 - Estrategias para atender a la diversidad en el aula (en alumnado, profesorado y/o familias). Criterios e instrumentos de evaluación utilizados.
 - Estrategias para promover la igualdad y la diversidad sexual, corporal y de género. Uso no androcéntrico del lenguaje.
 - Descripción de otros tipos de intervenciones docentes, actividades y programas del centro: tutoría, actividades extraescolares, asistencia a reuniones, sesiones de evaluación, etc.
 - Conocimiento de Programas Especiales en los que el centro participa activamente: Bilingüismo, Centro TIC, Ecoescuelas, etc.
 - Reflexión sobre las competencias básicas, específicas o profesionales que se han enfatizado en el proceso de enseñanza planificado por cada estudiante en prácticas.
6. **Conclusiones del periodo de Prácticas. Autoevaluación.**
 - Breve reflexión final en la que se han de destacar las aportaciones más importantes de este periodo a la formación del estudiantado en Prácti-

cas, las expectativas no alcanzadas y los aspectos en los que cada estudiante ha identificado que debe mejorar su competencia profesional. Por tanto, es importante contrastar todo aquello que se ha planificado en el PIP y valorar su desarrollo y planificación, así como las tareas que, finalmente, se han realizado, haciendo una amplia valoración crítico-constructiva de todo ello.

7. Todos aquellos anexos que se considere oportuno adjuntar.
 - Junto al informe final de prácticas se podrán incluir los anexos. Las fichas o documentos trabajados en el desarrollo de las prácticas y se incluirán siempre con el correspondiente permiso del tutor/a profesional. Todo el material que se utilice para el diseño de estos trabajos estará perfectamente identificado con la indicación de su procedencia (datos bibliográficos en caso de textos editados y, en caso de material elaborado por cada estudiante, especificar que es de producción propia).

9.1.3. Procedimiento de entrega de la memoria de prácticas y normas de estilo

La Memoria final de prácticas debe entregarse al tutor/a académica que supervisa las prácticas en la universidad, según el procedimiento que se establezca en la plataforma Moodle del MAES UNIA.

a) Aspectos formales:

- **Estilo:** el documento se entregará escrito a ordenador e irá paginado. Se utilizará letra estilo Arial, tamaño 11, interlineado 1,5.
- **Referencias bibliográficas:** se seguirá el estilo APA (7ª Edición, <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>), **con una modificación** para incorporar la perspectiva de género, **los nombres de autores y autoras citados en la memoria se darán completos en el listado final**. La guía adaptada al castellano estará disponible en la plataforma Moodle del MAES UNIA.
 - » Al final del documento se incluirá un apartado con todas las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo de la memoria.
 - » Todo el material que se utilice para el diseño de estos trabajos estará perfectamente identificado con la indicación de su procedencia (datos bibliográficos en caso de textos editados, identificación como producción propia cuando haya sido elaborado por la/el estudiante en prácticas).
- **Índice:** se incluirá obligatoriamente, para especificar los apartados y subapartados del documento, irá paginado e hipervinculado, de manera que desde el índice se puede ir a cualquiera de los apartados haciendo click sobre él. Se recomienda el uso de la herramienta de Word para crear índices, dado que facilita la realización de esta tarea (un

ejemplo puede encontrarse en <https://www.youtube.com/watch?v=k-vomMdjAdKk>).

- **Portada:** encabezará la memoria e incluirá los siguientes datos obligatorios:
 - » Informe final de Prácticas.
 - » Especialidad.
 - » Nombre de estudiante, tutor/a profesional, y tutor/a académica.
 - » Nombre del centro de prácticas.
 - » Curso académico.
 - » Sede de la UNIA donde se realiza la formación presencial.
- **Diario personal** de prácticas y reflexiones sobre las prácticas y su desarrollo: este diario se utilizará para ilustrar aspectos de la memoria cuando sea pertinente.

b) Redacción y estilo:

- La redacción es absolutamente fundamental. Será un aspecto fundamental a cuidar a lo largo de toda la memoria. La redacción debe ser clara y correcta, cuidando el **estilo académico**, no retórico. Seguirá escrupulosamente las **normas ortográficas y de puntuación del castellano**.
- Se incorporará la **perspectiva de género** en la redacción de los textos, a fin de evitar hacer uso de un lenguaje androcéntrico. Para ello, se recomienda la Guía editada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Granada, disponible en <https://unidadigualdad.ugr.es/pages/guiadellenguajenosexista/> y que será facilitada en la plataforma Moodle del MAES UNIA.
- **Se evitará hacer un trabajo de copia y pega** de los documentos facilitados por los centros. Se espera que cada estudiante, tras su trabajo de Prácticas, sea capaz de construir un documento original, propio, personalizado, creativo e innovador, en que desarrolle, de forma reflexiva y crítica, el aprendizaje realizado en el modelo de alternancia propuesto entre la formación teórica de los módulos genérico y específico, y la formación práctica del módulo de prácticum.



9 Trabajo Final de Máster



MÓDULO DE PRÁCTICUM

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

Docente/s:

**Mar Venegas
Antonio Moreno**

ÍNDICE

Introducción

Objetivos

Contenidos

1. Calendario y fechas de interés TFM
2. Directrices generales sobre el TFM
3. Opciones y modalidades de TFM
4. Directrices específicas del TFM
 - 4.1. Dirección de TFM
 - 4.2. Sobre el Órgano Colegiado que ha de evaluar los TFM
 - 4.3. Composición y nombramiento de las Comisiones de Evaluación
 - 4.4. Convocatorias y Criterios de evaluación del TFM
 - 4.5. La defensa pública del TFM
 - 4.6. Sobre las calificaciones

Ideas clave

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

El módulo “Practicum” del Máster incluye no solo las prácticas educativas en centros de Formación Profesional sino también la elaboración y defensa de un Trabajo Final de Máster. Una vez concluido el periodo de formación teórica y las prácticas en centros docentes e instituciones formativas, los estudiantes deben elaborar un Trabajo de Fin de Máster (TFM) que será entregado y defendido públicamente ante una Comisión de Evaluación de la Especialidad.

Este Máster Universitario tiene como finalidad la preparación profesional avanzada, orientada a la especialización, académica y profesional de los estudiantes; es por ello que el **Trabajo Fin de Máster deberá estar orientado a la aplicación y evidencia del dominio de las competencias profesionales, generales y específicas, asociadas a la titulación.**

La orientación profesionalizante del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad Internacional de Andalucía requiere de unas directrices propias, diferentes a las exigencias de lo que podría ser un trabajo de fin de máster orientado a la vertiente investigadora.

La elaboración y defensa del TFM servirá de instrumento de síntesis del conjunto de competencias desarrolladas en el Máster a lo largo de los diferentes módulos formativos, siendo recomendable que esté relacionado directamente con la práctica docente de la especialidad correspondiente.

Importante



EL TFM desarrollará soluciones a problemas profesionales

OBJETIVOS

Es capaz de realizar, presentar y defender ante un tribunal académico, con un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente, una memoria elaborada individualmente donde se sinteticen todas las competencias adquiridas en el desarrollo de las enseñanzas de esta titulación.

CONTENIDOS

1. CALENDARIO Y FECHAS DE INTERÉS TFM

Una vez realizado el compromiso de dirección de TFM puede comenzarse con la planificación y el desarrollo del TFM, y especialmente, de cara a vincular el TFM con la materia de prácticas docentes, el desarrollo de éste podrá realizarse mientras se están realizando las prácticas externas. Ello podrá verse impulsado si el supervisor/a de prácticas del estudiantado ejerce de codirector/a del TFM. Durante todo el proceso, el director/a de TFM se encargará de asesorar al estudiante sobre las características y el enfoque del TFM, la metodología y los recursos a utilizar. Al finalizar, el director/a emitirá un informe valorativo del TFM y recomendará su presentación y defensa ante la comisión de evaluación.

La dirección del Máster establecerá el plazo de entrega del TFM que se realizará a través de la plataforma de enseñanza aprendizaje de la UNIA. La fecha de entrega será notificada oportunamente mediante la web del Máster según se establezca desde la dirección y deberá cumplirse el plazo de entrega de cada convocatoria. De ese modo se garantizará que los miembros de las diferentes comisiones evaluadoras puedan disponer de los trabajos con anticipación suficiente a la defensa pública. Normalmente la fecha límite de entrega del TFM en la convocatoria ordinaria suele ser en los primeros días de junio, mientras que la fecha límite de entrega o depósito en la convocatoria extraordinaria se establece en los primeros días del mes de julio.

El acto de defensa de los TFM se desarrollará en dos convocatorias (junio y julio) y, preferiblemente, en la segunda quincena de ambos meses. En la plataforma educativa del Máster se publicarán las fechas y sedes donde se celebrará cada uno de los actos de defensa según la residencia de los estudiantes.

Importante



El acto de defensa de los TFM se desarrollará oralmente en dos convocatorias, ordinaria y extraordinaria.

2. DIRECTRICES GENERALES SOBRE EL TFM

La normativa para el desarrollo del Trabajo de Fin de Máster en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se ajusta a las directrices que el documento de verificación de este título tiene establecidas.

Concretamente, y dado el carácter profesionalizante del Máster de Profesorado, el TFM deberá (Gutiérrez et al., 2013):

- a) Estar orientado a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma coherente y acorde con los objetivos concretos de formación propios de la titulación y requeridos en el perfil profesional de cada especialidad.
- b) Suponer un ejercicio reflexivo e integrador que conlleve aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en cada uno de los módulos formativos de la especialidad cursada y pueda proyectarse en la práctica.
 - Algunas de las consideraciones básicas que afectan al desarrollo del TFM son:
 - El Máster finalizará con la elaboración y defensa oral pública de un Trabajo de Fin de Máster por parte del estudiante.
 - El TFM deberá ajustarse, según acuerden el director/a y el estudiante, a una de las diferentes opciones o modalidades propuestas.
 - El TFM, dado su carácter profesional, habrá de tener una estructura y características propias orientadas al ejercicio de la docencia.
 - El número total de créditos que corresponden al TFM es de 6 (10% de los créditos del título).
 - El estudiante recibirá una calificación numérica en una escala de 10 puntos.
 - La modalidad de aportación del TFM se concretará en la realización por parte de los estudiantes de un informe cuya extensión máxima será de 50-60 páginas (sin incluir anexos).
 - El TFM deberá ser elaborado de forma individual por cada estudiante. Siendo posible compartir o incorporar una parte de trabajo en grupo elaborada conjuntamente con otros estudiantes, siempre y cuando esté debidamente coordinada por los profesores de los módulos formativos en que se ha elaborado.
 - Los TFM estarán sometidos a los correspondientes derechos de autor, así como de la propiedad intelectual o industrial que dictamine la legislación vigente, tanto de los estudiantes y de los tutores como de las empresas u organismos que pudieran estar involucrados en su elaboración.

- El Trabajo Fin de Máster se ajustará, en cuanto a la originalidad, a los programas anti plagio de la UNIA. El porcentaje de plagio deberá estar por debajo del 25%. En otro caso, se estudiará la situación y podría determinarse la no defensa.
- Los plazos y forma de entrega los establecerá la dirección del máster. Como criterio general, el Trabajo Fin de Máster se entregará en formato digital a través de la plataforma educativa de la UNIA.
- Existe la posibilidad, cuando el TFM sea evaluado positivamente, de incorporar la copia en formato digital al Repositorio Institucional salvaguardándose siempre los derechos de propiedad intelectual.

3. OPCIONES Y MODALIDADES DE TFM

Entre las diferentes modalidades posibles de TFM se señalan las siguientes: la elaboración de una unidad de trabajo, una innovación docente, una adaptación curricular a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, la validación de un material didáctico, una breve investigación educativa o cualquier otro trabajo similar que reúna unos criterios de calidad previamente definidos, consensuados y publicitados por el equipo docente de una determinada especialidad del máster.

PLANIFICACIÓN Y/O PROGRAMACIÓN CURRICULAR. La realización de una planificación curricular contextualizada en diferentes formatos temporales (de ciclo, de curso, trimestral) que incluya una programación didáctica exhaustiva de los contenidos a abordar, una secuencia lógica fundamentada de la materia, propuestas metodológicas e instrumentos de evaluación global de las competencias terminales de ciclo, año, trimestre... El estudiante podrá planificar una secuencia de unidades de trabajo desde una perspectiva disciplinar, incluyendo objetivos de la programación, competencias, metodologías, recursos didácticos, temporalidad, secuenciación,...

UNIDAD DE TRABAJO. Consistirá en un diseño curricular fundamentado, centrado en una unidad de trabajo de la especialidad cursada, que podrá ser ensayada en el aula durante el periodo de prácticas en centros y evaluada bajo la supervisión del tutor del centro, el supervisor universitario y los compañeros del estudiante. Esta unidad de trabajo, por tanto, habrá de responder a los siguientes requerimientos: a) fundamentación de dicha unidad mediante la aportación relevante y actualizada de documentos que versen sobre la temática elegida y sustentada en aportes de investigación científico-didáctica; b) justificación de esa unidad, atendiendo a la legislación vigente (Reales Decretos de Enseñanzas, Decretos y Órdenes) y otros aspectos psicopedagógicos y didácticos que justifiquen su inclusión en el currículo de dicha etapa, ciclo y/o curso...; c) elementos de la Unidad de trabajo claramente diferenciados y definidos (objetivos, contenidos, temporización; competencias básicas, metodología, recursos, atención a la diversidad, evaluación...); d) evaluación y seguimiento de la unidad; e) desarrollo completo de las diferentes sesiones, incluyendo anexos con el material completo y necesario para aplicar dicha unidad didáctica.

BREVE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Diseño y desarrollo de una investigación sobre un Proyecto de Innovación y Mejora en el marco de la didáctica específica de la especialidad cursada. Ésta habrá de estar basada en la aplicación o validación específica de instrumentos de evaluación que impliquen el uso de procedimientos de observación sistemática, una recogida y análisis de datos cuantitativos o cualitativos, una discusión y una formulación de conclusiones.

ACCIÓN EN TEMÁTICAS TRANSVERSALES. La elaboración de un plan de desarrollo comunitario, de educación para la ciudadanía, de una auditoría ex-

terna a una organización, de una carta de servicios, plan de mejora o cualquier modalidad de planificación estratégica.

PROYECTO INTEGRADO O ACCIÓN EXTRACURRICULAR. Una planificación exhaustiva de salida al entorno acompañada de la elaboración de guías didácticas o materiales de apoyo curricular que permitan conectar los contenidos de la especialidad aprovechando los recursos educativos del entorno y la comunidad desde una perspectiva multidisciplinar.

INNOVACIÓN EDUCATIVA O MATERIALES DIDÁCTICOS. La elaboración de materiales didácticos específicos, de innovaciones educativas, recursos y herramientas tecnológicas (software, hardware, mecánica, etc.) de uso educativo.

OTRAS APORTACIONES. Otro tipo de aportaciones similares a las anteriores claramente orientadas y consensuadas entre el equipo de profesores de la especialidad y el coordinador/a que deberán ser de conocimiento público.

4. DIRECTRICES ESPECÍFICAS DEL TFM

4.1. Dirección de TFM

El TFM debe ser realizado bajo la supervisión de un profesor universitario que será docente del Máster. La dirección académica del máster, de manera excepcional y motivando las especiales características del TFM, podrá autorizar que un TFM sea dirigido por más de un profesor/a. Especialmente cuando el TFM se derive del trabajo desarrollado durante las prácticas externas, uno de los dos cotutores podría ser de la empresa u organismo donde se desarrollen dichas prácticas. En cualquier caso, uno de los cotutores académicos del TFM deberá ser un docente del Máster de la Universidad Internacional de Andalucía.

La Comisión Académica del Máster aprobará el listado de tutores y modalidades de TFM, los criterios de asignación de tutores y unas normas básicas de estilo, extensión y estructura del TFM.

La Comisión Académica garantizará que este listado contenga profesores de todas las materias y especialidades; y la dirección del máster se encargará de asignar tutores/supervisores según las elecciones realizadas por los estudiantes.

El profesor/a director/a del TFM será responsable de asesorar al estudiante sobre las características y el enfoque del TFM, la metodología y los recursos a utilizar, le asistirá y orientará en su desarrollo y velará por el cumplimiento de los objetivos fijados.

El director del TFM calificará el trabajo sobre 10 y esta calificación supondrá el 20% de la calificación final del TFM. Esta calificación se justificará emitiendo y firmando un informe cualitativo valorando positiva o negativamente el trabajo realizado, autorizando su presentación y defensa ante la comisión de evaluación. La Comisión evaluadora tendrá en cuenta este informe del tutor/a de TFM.

Importante



La calificación del TFM será el 80% de la nota de la Comisión de Evaluación y el 20% de la evaluación del tutor/a director/a

4.2. Sobre el Órgano Colegiado que ha de evaluar los TFM

La denominación para el órgano colegiado que ha de valorar el TFM será la de Comisión de Evaluación. Este nombre otorga el carácter de evaluación comprensiva y formativa en la que los miembros de la Comisión darán directrices y orientaciones para la mejora de la unidad de trabajo, proyecto, estudio o propuesta de intervención.

Esta Comisión se constituirá formalmente con al menos diez días de antelación a la fecha de inicio de la defensa pública de los TFM, elaborando un “acta constituyente” en la que se indiquen, al menos, los criterios de evaluación, el orden de exposición de los estudiantes y el día, hora y lugar de la celebración de las audiencias de evaluación, que no podrán finalizar fuera del periodo de presentación de actas que figure en el calendario académico de la Universidad aprobado por la Comisión Académica en cumplimiento de las normas establecidas por el Consejo de Gobierno. Se constituirá más de una comisión evaluadora por especialidad en aquellos casos en que sea necesario debido al excesivo número de estudiantes.

4.3. Composición y nombramiento de las Comisiones de Evaluación

La Comisión de Evaluación estará formada por dos profesores de universidad y un profesional docente en ejercicio en centros educativos o instituciones formativas. Se nombrará un Presidente y un Secretario que deberán ser profesores de la UNIA A su vez, se designarán tres suplentes. Los tres miembros que finalmente actúen en la Comisión de Evaluación deberán firmar el Pre-acta de evaluación, emitiendo una calificación para cada uno de los alumnos que hayan realizado y defendido el TFM.

Las Comisiones Evaluadoras estarán presididas siguiendo el nivel académico y la antigüedad. El tutor/a de un TFM no podrá formar parte de la Comisión que lo evalúe. Podrán constituirse varias Comisiones para la calificación de los Trabajos Fin de Máster cuando el número de trabajos así lo aconseje. En tal caso, la distribución de los estudiantes entre las distintas Comisiones será realizada por la Comisión Académica del Máster.

Cada comisión de evaluación señalará la fecha, sede y hora siguiendo el calendario establecido por la Comisión Académica del Máster. Los plazos se indicarán con suficiente antelación en la plataforma educativa del Máster.

4.4. Convocatorias y Criterios de evaluación del TFM

Habrán dos convocatorias por curso académico para la entrega y defensa del TFM. Una será ordinaria y se celebrará en el mes de junio y otra será extraordinaria y se celebrará en el mes de julio.

Los miembros de las Comisiones Evaluadoras del Trabajo Fin de Máster deberán tener acceso a un ejemplar de cada uno de los trabajos que hayan de juzgar, al menos, con 7 días de antelación a acto de exposición y defensa pública.

La evaluación se ceñirá a la comprobación del desarrollo efectivo de las competencias. Se tomarán como criterios de referencia de la evaluación aquellas competencias generales y específicas asociadas a esta materia de TFM, según la modalidad elegida, habiendo de mostrarse explícitamente, en el informe de TFM

presentado y en su exposición oral, los resultados de aprendizaje relacionados con tales competencias.

La calificación de cada estudiante se obtendrá a partir de la calidad y rigor académico del trabajo presentado. Entre los criterios generales para la evaluación de los estudiantes destacarán: la calidad del trabajo realizado; la calidad de la iniciativa investigadora en relación a la mejora de la práctica docente; interrelación entre las materias del Máster y cuantas evidencias se puedan aportar sobre la adquisición de competencias profesionales; habilidades comunicativas y tecnológicas en la defensa de TFM.

Importante



La evaluación del TFM comprobará el desarrollo de las competencias del Máster

4.5. La defensa pública del TFM

Una vez entregado dentro del plazo establecido el TFM, ha sido facilitado a los miembros de la comisión evaluadora y éste ha sido revisado se convocará al estudiante para realizar una defensa pública y presencial del TFM. Se estima un tiempo aproximado de 15-20 minutos para realizar la exposición, que como mínimo, deberá incluir el objeto, la metodología, el contenido y las conclusiones de su TFM. Posteriormente el estudiante deberá contestar a las preguntas, comentarios y sugerencias que pudieran plantearle los miembros de la Comisión Evaluadora.

De manera excepcional, la Comisión Académica podrá aprobar, previa petición formal y motivada por el estudiante, y siempre que existan condiciones técnicas, administrativas y económicas que lo permitan, que la defensa se produzca a distancia o de forma virtual.

Las fechas para la defensa pública de Trabajo Fin de Máster serán publicadas en la plataforma educativa del máster. Además, se hará pública el acta de constitución de las Comisiones evaluadoras con información de los miembros integrantes de las mismas, así como de los criterios de evaluación.

Importante



El desarrollo del TFM serán 15-20 minutos de presentación y otros 15 minutos para debatir con la Comisión

4.6. Sobre las calificaciones

La calificación final se obtendrá como la ponderación entre la calificación de la Comisión de Evaluación (80%) y el tutor/a director/a del trabajo (20%). La calificación emitida por la Comisión será de carácter numérico y se obtendrá por la media aritmética de la calificación emitida por cada uno de sus miembros. Esta calificación se otorgará en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que tendrá que añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0-4,9: Suspenso; 5,0-6,9: Aprobado; 7,0-8,9: Notable; 9,0-10: Sobresaliente. A propuesta de la Comisión de Evaluación y siempre que el estudiante haya obtenido una calificación de 10, podrá proponerse para Matrícula de Honor. El número de matrículas de honor a asignar deberá respetar la normativa al respecto, una cada veinte estudiantes. En el caso de que haya más de un comité de evaluación en una misma especialidad se acordarán previamente los criterios de asignación de matrícula de honor.

En caso de que la calificación final sea inferior a 5, o en el caso de que la nota difiera sustancialmente del criterio del tutor en su informe, es aconsejable que la Comisión Evaluadora haga llegar al estudiante y a su tutor/a, de forma oral y/o por escrito las recomendaciones que se consideren oportunas con la finalidad de que el TFM se pueda mejorar y sea presentado en la siguiente convocatoria.

Finalmente, es preciso señalar que la Comisión Evaluadora notificará a la dirección del Máster las calificaciones según el modelo de PRACTA que se le facilitará por la dirección.

La revisión de las calificaciones finales de los TFM se llevará a cabo de conformidad con lo previsto en las Directrices de la UNIA para el desarrollo de la asignatura "Trabajo Fin de Máster".

IDEAS CLAVE

- EL TFM desarrollará soluciones a problemas profesionales
- El acto de defensa de los TFM se desarrollará oralmente en dos convocatorias, ordinaria y extraordinaria
- La calificación del TFM será el 80% de la nota de la Comisión de Evaluación y el 20% de la evaluación del tutor/a director/a
- La evaluación del TFM comprobará el desarrollo de las competencias del Máster
- El desarrollo del TFM serán 15-20 minutos de presentación y otros 15 minutos para debatir con la Comisión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gutiérrez, J; Moreno, A.; Gallardo, M.A. y Sánchez, C. (2013). *Guías del Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Univerisidad de Granada*. Univerisidad de Granada.

 **MAES**
UNIA

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

