



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Difuminando niveles: desde la normativa al aula

Blurring levels: from the regulations to the
classroom

Autora

María Gómez García

Director

Joaquín Manuel Conejo Fumanal

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster es un análisis crítico y reflexivo a partir de dos actividades realizadas durante el Máster en profesorado: la memoria del Prácticum I y la elaboración de la Unidad Didáctica del módulo de Formación y Orientación Laboral. El nexo de unión entre los dos trabajos académicos seleccionados son los niveles de concreción curricular. El objetivo del trabajo es demostrar que se han alcanzado las competencias que me capacitan para ejercer la docencia. Consta de cuatro epígrafes, en el primero se realiza una breve introducción sobre la Formación Profesional en España. En el segundo punto se pone de manifiesto la importancia de trabajar por competencias, tanto en la Formación Profesional como en el Máster en profesorado. En el tercer punto se realiza una reflexión crítica de las actividades académicas seleccionadas con las competencias adquiridas del Máster y se exponen dos propuestas innovadoras para mejorar la docencia teniendo en cuenta las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Por último, se termina concluyendo la necesidad de aprender a aprender y la importancia de una formación a lo largo de la vida, tanto de los docentes como del alumnado.

Palabras Clave: Formación Profesional, trabajo por competencias, niveles de concreción curricular, Tecnología de la Información y de la Comunicación.

ABSTRACT

This Final Master's Project is a critical and reflective analysis based on two activities carried out during the Master's in teacher training: the memory of the Prácticum I and the preparation of the Didactic Unit of the Training and Labour Orientation module. The link between the two selected academic works is the levels of curricular concretion. The objective of this thesis is to demonstrate that the competences that enable me to practice teaching have been reached. It consists of four epigraphs, in the first a brief introduction on Vocational Training in Spain is made. The second highlights the importance of working by competencies, both in Vocational Training and in the Master's in teacher training. In the third epigraph, a critical reflection is made of the academic activities selected with the skills acquired from the Masters and two innovative proposals are presented to improve teaching taking into account Information and Communication Technologies. Finally, we conclude with the need of learning to learn and the importance of training throughout life, both for teachers and students.

Keywords: Vocational training, work by competences, levels of curricular concretion, Information and Communication Technology.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Presentación y experiencia en el Máster	2
1.2. Formación Profesional en España.....	3
2. JUSTIFICACIÓN	6
2.1. Fundamentación del proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en el contexto de Formación Profesional	6
2.2. Competencias del Máster en Profesorado.....	8
2.3. Fundamentación de la selección de las actividades	10
2.3.1. Síntesis de la memoria del Prácticum I	10
2.3.2. Síntesis de elaboración de la Unidad Didáctica del módulo de FOL	11
3. REFLEXIÓN CRÍTICA	13
3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas para la docencia en Formación Profesional.....	13
3.1.1. Fundamentación teórica de la competencia general 1 con la Teorías Constructivas y Aprendizaje Significativo de Ausubel.....	14
3.1.2. Fundamentación teórica de la competencia general 2 con Normativa (Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio y Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio)	15
3.1.3. Fundamentación teórica de la competencia general 3 con el Aprendizaje Experimental	16
3.1.4. Fundamentación teórica de la competencia general 4 con las Metodologías Activas y la Taxonomía de Bloom	16
3.1.5. Fundamentación teórica de la competencia general 5 con Aprendizaje Cooperativo, <i>Flipped Classroom</i> y Gamificación.....	17
3.2. Relación entre los trabajos y generación de nuevas ideas para la mejorar de la docencia en Formación Profesional.....	18
3.2.1. Justificación de las propuestas para la mejora de la docencia en Formación Profesional.....	21
3.2.2. Propuesta 1: elaboración de un listado de herramientas TIC para el docente	23
3.2.3. Propuesta 2: creación de un Blog y un Wiki colaborativo entre el alumnado y el docente.....	26
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	29
4.1. Conclusiones	29
4.2. Propuestas de futuro.....	30
4.2.1. Carencias formativas del Máster y propuestas de mejora	30
4.2.2. Posibles líneas futuras de investigación	31
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
5.1. Bibliografía y Webgrafía	32
5.2. Legislación.....	35

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento se desarrolla el Trabajo Fin de Máster, en adelante TFM, del Máster universitario en profesorado de la especialidad de Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la Comunidad y FOL en Formación Profesional, en adelante FP. Se ha seleccionado la modalidad A de TFM, la cual consiste en elaborar una memoria original e integradora en la que se lleve a cabo un análisis crítico en el que se refleje la integración de los distintos saberes y prácticas de su proceso formativo, a partir de dos actividades realizadas durante el Máster.

Con este TFM se pretende demostrar que se han alcanzado las competencias generales que me capacitan para ser docente. El trabajo consta de cuatro epígrafes, tras la introducción, se justificará las dos actividades elegidas, luego en el apartado de reflexión crítica se vinculan dichas actividades con las competencias del Máster y se finalizará con una serie de conclusiones y propuestas de futuro.

1.1. Presentación y experiencia en el Máster

Nunca había tenido ninguna experiencia previa relacionada con la docencia, pero siempre tenía inquietud por la educación, por transmitir conocimientos y valores con el fin crear profesionales y grandes personas. Considero que ser docente es un trabajo muy gratificante, porque puedes dejar huella en cada una de las personas que pasan por tus manos cada año.

Soy Graduada en Administración y Dirección de Empresa -ADE- por la Universidad de Zaragoza, y decidí matricularme en el Máster en profesorado en la especialidad de FP en vez de economía en ESO y bachillerato, porque la FP era un mundo que desconocía y, a la vez me llamaba la atención, ya que nos encontramos en una situación laboral cambiante, competitiva y globalizada (Bauman, 2007), con la exigencia constante de nuevas necesidades de capacidades y destrezas para la adecuación al trabajo, y la FP se actualiza y se adapta a esta situación. Asimismo, el número de alumnos y alumnas matriculados en FP ha aumentado en los últimos años. Según el informe de Dato y Cifras del curso escolar 2019/2020, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en FP hubo 861.906 estudiantes matriculados, un incremento del 2,8% respecto al año anterior.

La formación del Máster en profesorado la considero de vital importancia, además de habilitarte para el ejercicio de la función docente, te ayuda a adquirir conocimientos que antes de cursar el Máster desconocía como teorías pedagógicas, normativa, programaciones, unidades didácticas, metodologías de aprendizaje, innovación educativa, etc. Cada una de las asignaturas de este Máster y cada profesor y profesora me han aportado un “granito de arena” para mi futura labor docente. Tras cursar el Máster, reconozco que mi visión sobre la docencia ha cambiado. Ser docente no es solo exponer la materia en una clase, conlleva mucho más trabajo fuera del aula, y a veces ese trabajo no se aprecia. Además, considero que ser docente en la actualidad supone un reto continuo

y un aprendizaje constante, ya que nos encontramos en la sociedad del conocimiento, lo que permite a cualquier persona tener acceso a todo tipo de información de manera inmediata, y esto afecta tanto a la forma de impartir las clases como a la forma de aprender del alumnado.

1.2. Formación Profesional en España

La Formación Profesional en España es un sistema integral compuesto por dos subsistemas. Por un lado, está el Subsistema de FP del Sistema Educativo que depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional y, por otro lado, está el Subsistema de FP para el empleo, vinculado al Ministerio de Trabajo y Economía Social y a las Comunidades Autónomas. El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, definido en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, en adelante LOCFP, permite la integración entre estos dos subsistemas. De esta manera se favorece el desarrollo profesional y social de las personas y se cubren las necesidades de las 26 familias profesionales que conforman el sistema productivo (art. 2 LOCFP 5/2002, de 19 de junio). Mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, regulado por el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, se ordenan las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación (art. 2 RD 1128/2003, de 5 de septiembre).

El subsistema de FP del Sistema Educativo, se rige por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante LOE, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en adelante LOMCE, Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la FP del sistema educativo, en adelante RD, y en la Comunidad Autónoma de Aragón esta ley se concreta en la Orden de 29 de mayo de 2008. En este subsistema se imparte la formación reglada, es decir, los títulos de FP. Se estructura en familias profesionales, dentro de estas están los ciclos organizados en tres niveles de cualificación: el nivel 1 corresponde a la FP Básica, el nivel 2 corresponde a los ciclos de Grado Medio y el nivel 3 corresponde a los ciclos de Grado Superior (art. 39 LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre). Los ciclos se organizan en módulos profesionales que se componen de contenidos teórico-prácticos adecuados a las diversas familias profesionales (art. 6 RD 1147/2011, de 29 de julio). Por otro lado, en el subsistema de FP para el empleo queda regulado en la Ley 30/2015 de 9 de septiembre y el RD 694/2017, de 3 de julio. Este subsistema tiene como objetivo formar y actualizar competencias y conocimientos profesionales a los trabajadores. A través del aprendizaje no formal o de la experiencia laboral se pueden evaluar y acreditar competencias profesionales mediante el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias -PEAC- y obtener certificados de profesionalidad organizados en tres niveles, convalidables con las unidades de competencia de los títulos de FP (RD 1224/2009, de 17 de julio).

La Formación Profesional forma parte del mercado de trabajo, por esta razón, los estudios de FP están constantemente alerta a la demanda real, dando respuesta a las necesidades del mercado, y como consecuencia, los estudiantes que finalizan los estudios en FP tienen más posibilidades de inserción laboral. De acuerdo a los datos del Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes Estatal (2019) en 2018 el 9,95% de los contratos fueron registrados en jóvenes que poseían una titulación universitaria, mientras que el 15,51% de los contratos suscritos fueron de títulos de FP. Según los datos del Informe Infoempleo Adecco oferta y demanda de empleo en España (2019), el 42,4% de las ofertas de empleo en 2018 solicitaban técnicos de ciclos de grado medio y superior. En otras palabras, la FP tiene una mayor empleabilidad, esto se debe a que los estudios en FP tienen una especialización y un componente práctico mayor, mientras que la universidad sigue siendo demasiado teórica (Sarrión, 2019).

Respecto a la formación del profesorado, con la aprobación de la LOE 2/2006, de 3 de mayo, se empezó a exigir al profesorado de FP estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica de nivel Postgrado, además de poseer la titulación de Diplomado Universitario, Arquitecto o Ingeniero técnico y otros Grados equivalentes (art. 94 y 95 LOE 2/2006, de 3 de mayo). Esto conllevó un cambio en la formación del docente y, en consecuencia, un cambio en la calidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, con la aprobación y desarrollo del RD 1834/2008, de 8 de noviembre, se vuelven a definir las condiciones de formación del profesorado para ejercer la docencia. Se sustituye el Curso de Adaptación Pedagógica, antiguo CAP, de duración 300 horas de formación, por el actual Máster universitario en profesorado de duración un año académico (art. 9 RD 1834/2008, de 8 de noviembre). Esta modificación se implanta en el curso académico 2009/2010. No obstante, más allá de la formación teórica que recibe el profesorado, el docente debe tener en cuenta otro aspecto importante, como la educación en valores. *“La educación lleva implícitamente asociado una carga de valor”* (Sánchez y Vallejo, 2003).

Educación en valores es uno de los grandes retos del profesorado. Según Sánchez y Vallejo (2003) supone que el actual sistema educativo asuma una responsabilidad ética y moral con la finalidad de crear un modelo de persona desde una concepción humanista. Asimismo, Rodríguez, Aguiar y Almeida (2014) afirman en su manual ‘La educación del Siglo XXI’ que educar es algo más que enseñar materias llenas de contenidos. Garza y Patiño (2000) definen la educación valores como un proceso cuyo objetivo es humanizar la educación. Para estos autores, las aulas son una oportunidad de educar para la paz y enseñar valores como la dignidad de las personas y los derechos fundamentales.

Por último, la movilidad, tanto por Europa como por otros países, te permite adquirir una serie de habilidades y destrezas, además de conocer nuevas culturas e idiomas y crecer, tanto personalmente como profesionalmente. Una experiencia en el extranjero ayuda a que el estudiante haga frente a un proceso continuo de descodificación y negociación con otra cultura, y esto permite desarrollar estrategias para adaptarse al nuevo contexto (Pozo y Aguaded, 2012).

En la actualidad, el programa de movilidad europea ‘Erasmus+’, contribuye a mejorar las posibilidades de empleo y las habilidades personales, tanto para los estudiantes como para el profesorado o el personal de los centros educativos, e incluyen proyectos de educación, formación, juventud y deporte. Además, no sólo son para estudiantes universitarios, sino que abarca todas las etapas educativas. Concretamente en FP se encuentra el programa: K103 y K102. (Erasmus+ Guía del programa, 2020).

El programa ‘Erasmus+’ tiene más de 30 años y, sin duda, es un éxito, así lo demuestra las cifras de participación. Según las estadísticas publicadas por la Comisión Europea (2020) más de cuatro millones de personas han participado en el programa desde su creación. Concretamente en educación y FP han participado cerca de 650.000 estudiantes. Los elementos que aportan un valor añadido a los programas Erasmus son la importancia formativa de la internacionalidad, la experiencia, el refuerzo de la dimensión europea, posibilidad de conseguir titulaciones dobles junto a la plusvalía lingüística y la posibilidad de realizar las Prácticas en el extranjero. En cambio, los elementos a mejorar son la burocratización, la dependencia lingüística y la desigualdad de acceso por motivos económicos, sociales o geográficos (Zabalza y Zabalza, 2010, p.27).

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Fundamentación del proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en el contexto de Formación Profesional

El concepto de competencia ha ido tomando cada vez mayor relevancia en educación. Según señala Gimeno Sacristán, (2001) el significado de dicho concepto se enuncia en el sistema educativo de la nueva modernidad, espacio y tiempo, en el cual se redefinen las jerarquías de valores. Weigel, Mulder y Collins (2008) afirman que la primera vez que se introdujo el término de competencia en educación fue en la década de los setenta. Sin embargo, en España no se produce hasta la década de los noventa a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre), la cual introdujo, en la FP reglada, la enseñanza basada en competencias (Blas, 2007).

Esto supone la adaptación de los programas antiguos por objetivos a programas por competencias y la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias que son un *“saber hacer complejo e integrador”* (Lasnier, 2000). Lo que conlleva un modo absolutamente distinto en la organización curricular y al mismo tiempo un cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, las competencias son uno de los elementos que componen el currículo, las cuales en la LOE se definen como la capacidad para aplicar los contenidos de cada enseñanza y etapa educativa, con el objetivo de conseguir la correcta ejecución de actividades y la resolución de problemas complejos (art. 6 LOE 2/2006, de 3 de mayo).

La LOMCE, de 9 de diciembre y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, recogen recomendaciones de la Unión Europea y describen las competencias clave para el aprendizaje permanente, las cuales deben permitir que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad. Según el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) las competencias *“suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficiente”* (OCDE, 2006). Sin embargo, estas competencias clave sólo están orientadas a la educación primaria, ESO y bachillerato, debido a que en la enseñanza en FP ya está orientada a adquirir las competencias propias de cada título profesional (art. 40 LOE 2/2006, de 3 de mayo). No obstante, algunas de las competencias clave se pueden trabajar en FP de forma transversal, como el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender o la competencia digital.

El proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en el contexto de la FP, surge como solución al desequilibrio entre la formación y el empleo, es decir, el desequilibrio entre los conocimientos adquiridos en la formación y los requisitos para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral (Blas, 2007).

Por lo que cuando hablamos de la enseñanza en FP hablamos indirectamente de competencias, ya que los títulos de FP acreditan las competencias específicas de un perfil profesional, incluyendo un conjunto de competencias profesionales, personales y sociales para favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social, así como las cualificaciones profesionales y las unidades de competencia del título. (art. 32 RD 1147/2011, de 29 de julio).

Las competencias de la FP se defienden en la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en el RD 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. En la primera, se establece la definición cualificaciones profesionales como el conjunto de competencias profesionales relacionadas con un empleo, que pueden obtener mediante la formación modular u otro tipo de formación y la experiencia laboral. Mientras que la competencia profesional son los conocimientos y capacidades para el ejercicio de la actividad profesional vinculado con las exigencias de la producción y el empleo. Este conjunto de competencias está formado por unidades de competencia que son agregado mínimo de competencias profesionales que se pueden reconocer y acreditar parcialmente. Estas últimas a su vez pueden estar compuestas por unidades formativas de menor duración acreditables (LOCFP 5/2002, de 19 de junio). Por otro lado, en el artículo 7 del RD 1147/2011, de 29 de julio se explica que la competencia general es aquella que relaciona el ciclo con las funciones profesionales más significativas del perfil profesional tomando como referencia las cualificaciones profesionales y unidades de competencia. Está a su vez se concreta en las competencias profesionales, personales y sociales, una serie de conocimientos y destrezas que dan respuesta a los requerimientos del sector productivo en el que se trabaja.

Cada título de FP está compuesto por un conjunto de unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Además, cada título tiene una competencia general que describe el perfil profesional y una serie de competencias profesionales, sociales y personales que se determinan en el RD que corresponde a su definición y enseñanzas mínimas del título y a la orden autonómica que lo desarrolla. A través de los módulos profesionales del ciclo se alcanzan dichas competencias. Los objetivos de la FP se expresarán en términos de resultados de aprendizaje y los contenidos del currículo que quedarán descritos de forma integrada en términos de conceptos, procedimientos y actitudes. La formación basada en competencias no solo tiene por objetivo adquirir conocimientos, sino adquirir competencias profesionales, lo que implica conseguir conceptos, conocimientos o saberes sobre procedimientos y actitudes (Blas, 2007).

En FP se trabaja por competencias, los conocimientos académicos ya no son puntos de partida para el desarrollo curricular, sino que se basan en las competencias necesarias para el trabajo práctico. Por lo que se espera que el alumnado esté preparado para la inserción laboral (Wesselink, Biemans, Mulder y Van den Elsen, 2007). En otras palabras, trabajar por competencias en la FP es una metodología que se basa en el aprendizaje significativo, ya que permite al estudiante saber cómo, cuándo y por qué aplicar conocimientos y habilidades, así como a usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, para conseguirlo (Romanos, 2020).

Por otro lado, debido a la situación actual consideró que se debería potenciar y desarrollar más la competencia digital en las aulas. Las competencias digitales se definen como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el ocio y la comunicación; apoyándose en habilidades como el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (Comisión Europea, 2007, p.7) Sin embargo, el desarrollo de la competencia digital requiere una correcta integración del uso de las TIC, las cuales permiten llevar a cabo estrategias comunicativas y educativas, que ofrecen nuevas oportunidades de enseñar y aprender mediante el empleo de técnicas avanzadas de gestión, en un entorno cada vez más exigente y competitivo (Díaz, Pérez y Florido, 2011, p.82).

Además del uso de las TIC, los docentes deben tener la formación necesaria en competencias digitales. Los profesores deben estar actualizados y preparados para hacer frente a los cambios que requiere la educación. Asimismo, en la actualidad se utilizan metodologías didácticas activas, constructivista y colaborativas, donde se incorporan las TIC como herramienta de aprendizaje que capacita al alumnado para tomar decisiones y resolver problemas (Martínez, 2009).

2.2. Competencias del Máster en Profesorado

El sistema educativo español ha incorporado el proceso de aprendizaje por competencias en todos los niveles educativos, por lo que también incluye en Máster en profesorado, el cual se rige por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la Orden ECI/3858/2007, 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 de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

El alumnado del Máster debe adquirir las competencias básicas y generales, en adelante CG, las cuales quedan agrupadas en 5 (Véase Tabla 1), y las competencias transversales, en adelante CT, agrupadas en 10 (Véase Tabla 2). Cabe destacar que todas asignaturas cursadas y trabajos realizados durante el curso me han ayudado a alcanzar dichas competencias.

Tabla 1.

Competencias básicas y generales del Máster en profesorado.

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES	
CG01	<i>Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.</i>
CG02	<i>Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarles académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas sociales y familiares.</i>
CG03	<i>Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.</i>
CG04	<i>Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.</i>
CG05	<i>Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza con el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a la guía docente del TFM, Universidad de Zaragoza (2020)

Tabla 2.

Competencias transversales del Máster en profesorado.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
CT01	<i>Capacidad de reflexión y toma de decisiones en los ámbitos personal, intelectual y social.</i>
CT02	<i>Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.</i>
CT03	<i>Desarrollo de la autoestima.</i>
CT04	<i>Capacidad para el autocontrol.</i>
CT05	<i>Desarrollo de la automotivación.</i>
CT06	<i>Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.</i>
CT07	<i>Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos.</i>
CT08	<i>Capacidad para la empatía.</i>
CT09	<i>Capacidad para ejercer el liderazgo.</i>
CT10	<i>Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a la guía docente del TFM, Universidad de Zaragoza (2020)

2.3. Fundamentación de la selección de las actividades

De los trabajos académicos realizados durante el Máster, he seleccionado dos: la memoria del Prácticum I y la elaboración de la Unidad Didáctica del módulo de FOL, para realizar el análisis crítico en el que se refleje la integración de los distintos saberes y prácticas adquiridos. Señalar que las dos actividades son trabajos individuales que me han permitido adquirir tanto competencias generales como competencias transversales del Máster. El Prácticum I lo realice en el primer cuatrimestre en el centro Salesianos Nuestra Señora del Pilar y la Unidad didáctica, en adelante UD, la realice en el segundo cuatrimestre. A continuación, se expone en la Tabla 3 y Tabla 4 la síntesis de dichos trabajos.

2.3.1. Síntesis de la memoria del Prácticum I

Tabla 3.

Síntesis de la memoria del Prácticum I.

MEMORIA DEL PRÁCTICUM I - SALESIANOS NTRA. SRA. DEL PILAR	
Asignatura	Prácticum I.
Resumen	Este trabajo representa un acercamiento al entorno productivo del centro mediante charlas explicativas de diferentes docentes, miembros del Equipo Directivo y responsables del centro en la que se trataron temas sobre la administración económica, el sistema de calidad, la formación ocupacional, la FP dual, el Erasmus+, la innovación, la orientación, etc. Posteriormente, realice la memoria que plasmaba e identifica todos los documentos y proyectos del centro, con un análisis en profundidad del Plan Educativo de Centro, en adelante PEC, y del Plan de Orientación y Acción Tutorial, en adelante POAT. También estudie los proyectos que regulan la convivencia y las buenas prácticas del centro, para terminar con una reflexión crítica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y aplicar la normativa del sistema educativo, los modelos organizativos de los centros y los modelos de calidad. - Conocer los niveles de concreción curriculares aplicables en los centros y aulas. - Estudiar los proyectos y programas del centro, así como la presencia de criterios de mejora, de atención a la diversidad, de prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, y de fomento de una sociedad multicultural, inclusiva y tolerante. - Identificar las estrategias para fomentar la participación y la innovación del centro.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los procesos de interacción y comunicación en el aula y conocer estrategias de resolución de conflictos y su aplicación en el centro. - Identificar las bases fundamentales de la tutoría y la orientación.
Contextualización del centro	<p>Salesianos Ntra. Sra. Del Pilar es un centro concertado, que aglutina todas las etapas educativas obligatorias (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y post obligatorias no universitarias (Bachillerato y FP), por lo que es un centro donde conviven alumnado de distintas edades y niveles educativos.</p> <p>El centro se situado en la zona de Ciudad Jardín, limítrofe con el barrio de las Delicias. En cuanto a los aspectos socioeconómicos de la zona donde se ubica se considera que el entorno es variado, ya que nos encontramos en la frontera entre dos barrios. En el barrio de las Delicias las familias tienden a tener la consideración de clase media-baja, con niveles culturales medios-bajos. En cambio, en el barrio fronterizo, La Romareda -Barrio Universidad-, se considera de clase media-alta con niveles culturales y económicos más elevados.</p>
Justificación de la elección	<p>Se ha seleccionado este trabajo debido a que representa la toma de contacto con la realidad educativa. Además, me ha permitido conocer toda organización y estructura del funcionamiento de un centro educativo. Por otro lado, también me ha permitido profundizar más en la asignatura del primer cuatrimestre.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

2.3.2. Síntesis de elaboración de la Unidad Didáctica del módulo de FOL

Tabla 4.

Síntesis de la elaboración de la UD del módulo FOL.

UNIDAD DIDÁCTICA DEL MÓDULO FOL: UD 15 - ACTUACIONES EN CASO DE EMERGENCIAS	
Asignatura	Diseño de actividades de aprendizaje de la administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL.
Resumen	Este trabajo consiste en planificar, diseñar y elaborar una Unidad Didáctica del módulo FOL, con sus correspondientes resultados de aprendizaje, contenidos, temporalización, actividades, recursos didácticos y evaluación. Concretamente, elabore la UD 15 Actuaciones en caso de emergencia, perteneciente al Bloque didáctico de seguridad y salud laboral.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Justificar la importancia de la UD. - Contextualizar la UD dentro del bloque al que pertenece, así como relacionarla con otras unidades didácticas. - Desarrollar y clasificar los contenidos mínimos de la orden del currículo en conceptos, procedimientos y actitudes. - Diseñar actividades acordes a los contenidos del currículo, al nivel y al sector productivo del ciclo. - Aplicar medidas de atención a la diversidad, en el caso de que hubiera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. - Elaborar el proceso de evaluación, a partir de los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación de orden del currículo.
Contenidos de la UD	<ol style="list-style-type: none"> 1. El plan de autoprotección. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. ¿Qué es la autoprotección? 1.2. ¿Qué contenido tiene el plan de autoprotección? 1.3. Procedimiento de actuaciones ante emergencias. 1.4. Índices estadísticos de siniestralidad laboral. 2. Primeros auxilios. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Principios de actuación. 2.2. Técnicas de primeros auxilios. 2.3. Transporte de accidentados. 2.4. El botiquín.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Material audiovisual. - Mapas conceptuales. - Infografías. - Presentaciones PowerPoint - Libro de texto de FOL. - Material impreso.
Metodologías utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Flipped Classroom</i>, en castellano aula invertida. - Gamificación (<i>Kahoot!</i>). - Aprendizaje cooperativo. - Talleres teórico-prácticos
Justificación de la elección	<p>Se ha seleccionado la elaboración de la Unidad Didáctica porque la considero de vital importancia para mi futura labor docente. Además, para el proceso de enseñanza-aprendizaje es relevante tener organizado y programada las unidades didácticas con antelación, marcarse objetivos y contenidos, diseñar actividades y prever los recursos necesarios. Asimismo, en este trabajo he podido poner en práctica todo lo aprendido durante el Máster, desarrollando metodologías activas y actividades creativas e innovadoras, con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado y a la vez, que adquieran un aprendizaje significativo de la materia impartida.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas para la docencia en Formación Profesional

En la Tabla 5, relaciono los trabajos seleccionados con las competencias alcanzadas, tanto generales como transversales (Véase Tabla 1 y 2). Asimismo, también relaciono los trabajos con las asignaturas cursadas durante el Máster que me han facilitado los conocimientos necesarios y capacidad para la realización de los mismos, aunque alguna asignatura haya aportado conocimientos en ambos trabajos, sólo aparecerá mencionada en uno de ellos. Por último, en la cuarta columna añado las teorías, autores y normativa que ha sustentado el aprendizaje.

Tabla 5.

Relación entre competencias y asignaturas en la fundamentación de teorías para la didáctica de FP.

TRABAJO	COMPETENCIAS	ASIGNATURAS	TEORÍAS
Memoria del Prácticum I	GENERALES	- Prácticum I.	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías constructivistas y el Aprendizaje significativo de Ausubel (3.1.1.) - Normativa (Órdenes ECD/10003/2018, de 7 de junio, y ECD/1005/2018, de 7 de junio) (3.1.2.)
	CG01	- El entorno productivo.	
	CG02	- Sociedad, familia y procesos grupales.	
	TRANSVERSALES	- Diseño curricular e instruccional de la FP.	
	CT01	- Procesos y contextos educativos.	
	CT02		
	CT05		
	CT06		
	CT08		
	Unidad Didáctica del módulo de FOL	GENERALES	
CG03			
CG04		- Diseño de actividades de aprendizaje.	
CG05			
TRANSVERSALES		- Innovación e investigación educativa.	
CT01		- Prácticum II.	
CT02			
CT03			
CT04			
CT06			
CT07			
CT08			

Fuente: Elaboración propia (2020)

3.1.1. Fundamentación teórica de la competencia general 1 con las Teorías Constructivas y Aprendizaje significativo de Ausubel

En primer lugar, la competencia general 1 (CG01) *“Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”*, se alcanza con el desarrollo del Prácticum I, asimilando los conceptos teóricos adquiridos de las asignaturas: Procesos y contextos educativos, Diseño curricular e instruccional de la FP, El entorno productivo y Sociedad, familia y procesos grupales.

La primera asignatura, Procesos y contextos educativos, proporciona conceptos y teorías relativas a la Didáctica General y la Organización Escolar. Durante el Prácticum I tuve charlas explicativas con el Equipo Directivo, docentes y la orientadora de Salesianos, esto me permitió tener un mayor conocimiento la estructura y organización de un centro, conocer las competencias del Consejo escolar y Claustro, así como analizar los todos los documentos del centro (PGA, PEC, POAT, RRI, etc.). Mientras que Diseño curricular e instruccional de la FP y El entorno productivo, se centran en la FP, aportando la normativa legal, tanto a nivel nacional como autonómico, así como el contexto del entorno productivo. La estructura del Sistema Educativo Español se concreta en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, modificadas por la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre. En FP destaca la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en la que se profundiza sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones para la FP y se especifica la FP reglada (RD 1147/2011, de 29 de julio) y la FP para el empleo (Ley 30/2015, de 9 de septiembre y RD 694/2017, de 3 de julio), para finalizar con el RD del título de FP determinado y las Órdenes autonómicas. Comprender la organización y contextos de un centro educativo, así como sus documentos y normativa referida a la FP, es imprescindible para mi futura labora docente.

Por otro lado, la asignatura de Sociedad, familia y procesos grupales, me ha permitido conocer los contextos del centro educativo, la interrelación sociedad-familia-educación, así como a la interacción y convivencia en el aula y en la comunidad educativa. Aspectos relevantes que condicionan la labor del docente.

Todo lo mencionado se podría relacionar con las teorías constructivistas. Estas teorías sostienen que el aprendizaje no se descubre, sino que se construye. El alumno construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar. Los autores más importantes de dicha teoría fueron Piaget, Vygotsky, Ausubel -aprendizaje significativo- y Brunner -aprendizaje por descubrimiento- (Shunk, 2012). El Prácticum I se basa en las teorías constructivas, concretamente en el aprendizaje significativo de Ausubel. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje significativo se logra cuando la persona relaciona los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya poseía en su estructura cognitiva (Moreira, 2005). Durante el Prácticum I he relacionado los conocimientos adquiridos durante el primer cuatrimestre del Máster con los nuevos

conocimientos obtenidos a través de las charlas explicativas y los documentos analizados, lo que me ha generado la reestructuración cognitiva y, en consecuencia, se ha generado un nuevo aprendizaje.

3.1.2. Fundamentación teórica de la competencia general 2 con Normativa (Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio y Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio)

En segundo lugar, la competencia general 2 (CG02) *“Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarles académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas sociales y familiares”*, también se adquiere en el Prácticum I.

Uno de los documentos analizados durante el Prácticum I fue Plan de Orientación y Acción Tutorial -POAT-, en el cual se incluyen todos los objetivos, criterios y actuaciones relacionadas con la prevención, mejora y evaluación de la convivencia en el centro (art. 10 Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas). El Plan convivencia de Salesianos recoge todas las actividades que se van a realizar durante el curso por etapas educativas para mejorar la convivencia. Algunas de actividades más relevantes que lleva a cabo el centro son las jornadas de acogida, los *“Buenos días”*, el Plan de mediación escolar, el Club deportivo Boscos o el Premio Nacional Don Bosco.

El POAT recoge también la planificación de las tutorías. La acción tutorial es un derecho del alumnado y el tutor o tutora debe asegurar la atención personalizada, el seguimiento individualizado y del grupo clase, así como la coordinación con el equipo docente, familias o representantes legales (art. 15 Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva). Aunque, en los ciclos de grado medio y superior no tengan una hora establecida de tutorías en su horario lectivo, las tutorías en los ciclos de Salesianos se realizan a través de charlas informativas impartidas con especialistas sobre temas de actuales y de interés, como por ejemplo los problemas de la ludopatía y las casas de apuestas impartida por la Guardia Civil, donación de médula con personas de la Asociación de Dona Médula Aragón o educación vial impartida por personas de AESLEME. En cambio, la FB Básica sí tiene establecida 1h y 45min a la semana de tutorías en la que realizan charlas y actividades orientadas a las habilidades sociales, inteligencia emocional y tolerancia.

3.1.3. Fundamentación teórica de la competencia general 3 con el Aprendizaje Experimental

En tercer lugar, la competencia general 3 (CG03) “*Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo*”, se adquiere, en mayor o menor parte, en todas las asignaturas del Máster. También se ha podido alcanzar en la elaboración de la Unidad Didáctica del módulo de FOL, puesto que se busca en todo momento un aprendizaje experimental y significativo, en el que el alumnado aprenda haciendo y reflexionando sobre las actividades realizadas. La teoría del aprendizaje experimental considerará que el alumnado debe implicarse con las actividades y participar activamente en su proceso de aprendizaje, ligado a un proceso de reflexión personal. Este aprendizaje, según Kolb, se crea a través de la experiencia y se basa en un ciclo impulsado por la resolución de la dialéctica de la observación, reflexión, abstracción y experiencia (Kolb y Kolb, 2013).

Asimismo, en la Unidad Didáctica actuaciones en caso de emergencia, se ha incluido una actividad complementaria que consiste en realizar un taller teórico-práctico de técnicas de primeros auxilios básicas. Esta actividad permite al alumnado ver y poner en práctica lo aprendido con un uso adecuado de materiales y equipos sanitarios. Del mismo modo, se podría decir que la FP se basa en un aprendizaje experimental, puesto que en la mayoría de los módulos tienen un alto componente práctico que se realiza en talleres, laboratorios, hospitales, restaurantes, etc. (depende del ciclo y familia profesional seleccionada) y el alumnado aprende haciendo.

3.1.4. Fundamentación teórica de la competencia general 4 con las Metodologías Activas y la Taxonomía de Bloom

En cuarto lugar, la competencia general 4 (CG04) “*Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*”, se alcanza en la asignatura Diseño de actividades de aprendizaje, puesto que se aprende todos los conocimientos para diseñar, gestionar y desarrollar actividades de aprendizaje de aula, complementarias y extraescolares en las materias de FP. También se alcanza en el Prácticum II, ya que tuvo que realizar otra Unidad Didáctica de FOL con actividades en formato no presencial, a través de material y herramientas digitales de forma asincrónica y no simultánea.

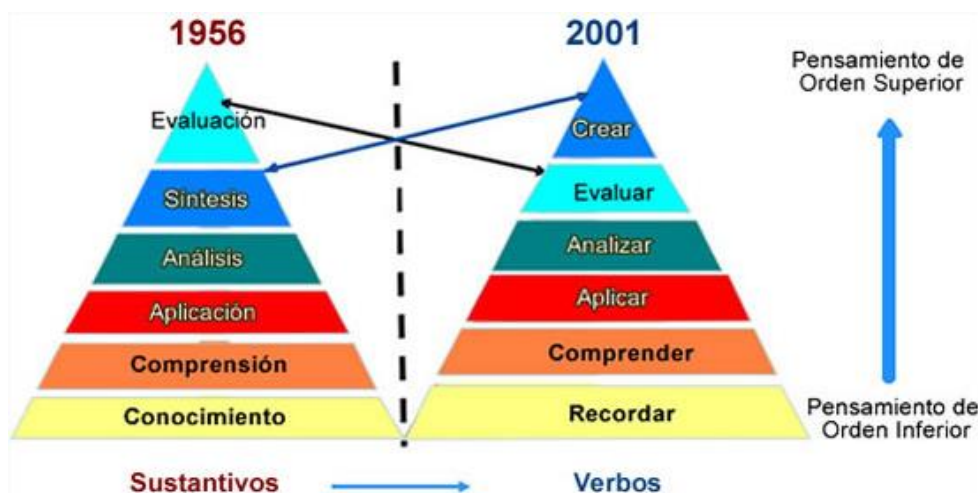
Esta competencia se adquiere plenamente en la realización de la Unidad Didáctica del módulo de FOL, la cual se elabora teniendo en cuenta las metodologías activas, un concepto muy utilizado en educación en los últimos años, pero no es un concepto nuevo, puesto que autores como Pestalozzi, Dewey o instituciones como La Institución Libre de Enseñanza o La Escuela Nueva ya utilizaban esta denominación. Las metodologías activas son el conjunto de métodos, técnicas o estrategias que utilizar el docente para mejorar el proceso de enseñanza y fomentar la participación activa del alumnado (Meyer y Jones, 1993, p. 6).

La Unidad Didáctica y, en consecuencia, las actividades forman parte de la decisión metodológica. Para la elaboración de la Unidad Didáctica de FOL se han tenido en cuenta las metodologías activas, convirtiendo al estudiante en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello se han diseñado y planteado actividades innovadoras y participativas con la finalidad de que el alumnado adquiera la materia impartida en la unidad y tenga un aprendizaje más significativo.

Asimismo, también se podría relacionar con la Taxonomía de Bloom (Véase Figura 1). El autor, Benjamin Bloom, desarrolló un modelo jerárquico de objetivos educativos que el alumno o la alumna debería alcanzar, distribuidos en tres ámbitos: cognitiva, afectiva y psicomotor. Dentro del ámbito cognitivo, Bloom clasificó los objetivos de aprendizaje según su nivel de dificultad en conocimiento. En 2001, Lorin Anderson y David R. Krathwohl antiguos alumnos de Bloom, modificaron la taxonomía inicial (Méndez, 2015). De acuerdo a la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl, elaborando una Unidad Didáctica se llega a un pensamiento de orden superior, puesto que se alcanzan todos los niveles y se crea la Unidad Didáctica partiendo de la Orden.

Figura 1.

Taxonomía de Bloom (1956) y Taxonomía revisada (2001).



Fuente: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

3.1.5. Fundamentación teórica de la competencia general 5 con Aprendizaje Cooperativo, *Flipped Classroom* y Gamificación

En quinto lugar, la competencia general 5 (CG05) “*Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza con el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro*”, se alcanza en la asignatura Innovación e investigación educativa, ya que se adquieren competencias relacionadas con la mejora continua del docente, mediante la evaluación, investigación e innovación educativa para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Esta competencia es fundamental en el docente para alcanzar una educación de calidad.

En la educación integral y concretamente en la FP se prepara al estudiante para una profesión, por lo que se ha de tener en cuenta lo que demanda la empresa e incorporarlo al currículo, habilidades como la autonomía, el desarrollo del trabajo en equipos, la actitud participativa, las habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, la creatividad, el uso herramientas digitales, etc. (Ribes, 2008, p.5). Mediante la elaboración de la Unidad Didáctica del módulo de FOL se ha alcanzado la competencia general 5, incorporando innovaciones educativas de acuerdo con demanda del mercado. Concretamente en la Unidad Didáctica, actuaciones en caso de emergencia, se han integrado actividad para que los alumnos llevan a cabo un aprendizaje cooperativo con el fin de fomentar el trabajo en equipo y el diálogo entre iguales, *flipped classroom* y gamificación a través de la herramienta *Kahoot* para fomentar el uso de las TIC.

La metodología *flipped classroom*, en castellano aula invertida, consiste en que el alumnado adquiera conocimientos fuera del aula por medio de vídeos educativos, para que el tiempo en el aula se dedique a la participación activa del estudiante a través de actividades interactivas (Pino, Prieto, Prieto y Illeras, 2016 p.2). Se ha llevado a cabo este sistema de aprendizaje con el fin de utilizar las horas lectivas de clase en realizar actividades de aula utilizando el aprendizaje cooperativo, el cual consiste en el uso de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí (Johnson y Johnson, 1991). Es decir, por aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de métodos en los que los alumnos y alumnas trabajan en equipo, apoyándose mutuamente en las tareas (Melero y Fernández, 1995). También se ha utilizado la gamificación con el objetivo de atraer al alumnado, estimular a la acción, fomentar el aprendizaje y resolver problemas o retos. Este proceso crea sentimiento de dominio y autonomía en los jugadores, ya que se consigue un cambio en el comportamiento (Kapp, 2012).

3.2. Relación entre los trabajos y generación de nuevas ideas para la mejorar de la docencia en Formación Profesional

A nivel de competencias, el Prácticum I me ha aportado las competencias relacionadas con el saber, ya que he me ha permitido conocer la organización de los centros, los documentos y la normativa vigente. En cambio, la Unidad Didáctica me ha aportado las competencias relacionadas con el saber hacer, ya que, una vez interiorizado los conceptos, los he aplicado elaborando una Unidad Didáctica de módulo de FOL y diseñando las actividades didácticas basada en las metodologías activas, teniendo en cuenta el nivel formativo y la familia profesional del ciclo. Asimismo, ambos trabajos me han aportado las competencias relacionadas con el saber ser, puesto que han contribuido a mi desarrollo integral y han ayudado a aumentar mi motivación e interés por la docencia.

A nivel de concreción curricular, los dos trabajos académicos seleccionados están relacionados entre sí. Teniendo en cuenta los niveles de concreción curricular, el Prácticum I se realiza en los centros educativos por lo que se sitúa en el segundo nivel y la Unidad Didáctica forma parte del tercer nivel (Véase Tabla 6). Por lo que se podría decir que durante la realización del TFM se ha profundizado en los niveles curriculares, los cuales tratan de planificar en todos los ámbitos posibles el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la normativa hasta el aula. En primer lugar, en el punto 2.1. del trabajo se habla sobre el primer nivel curricular, el Estado y las CCAA, mencionando la LOE, la LOMCE, la Ley de cualificaciones profesionales, el RD 1147/2011, la organización general de la FP, la normativa autonómica y los currículos y Órdenes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En segundo lugar, seleccionando la memoria del Prácticum I se ha profundizado en el PEC, PCC y PGA, es decir, el segundo nivel curricular. Por último, escogiendo la Unidad Didáctica se concretan la Programación didáctica del módulo de FOL, estos documentos pertenecen al tercer nivel curricular. En este nivel también se encuentra las actividades y la microprogramación de las unidades de trabajo, responsabilidades del docente. En otras palabras, durante la realización de este TFM se ha descendido por los tres niveles curriculares, empezando por lo general y acabando en lo específico.

Tabla 6.

Relación de los trabajos seleccionados con los niveles de concreción curricular.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR		
NIVELES	COMPETENCIA	DOCUMENTOS
Primer Nivel	Estado	Currículo del título mínimo del ministerio. RD del título.
	CCAA	Currículo del título de las CCAA. Orden de desarrollo del título.
Segundo nivel	Centro educativo	PEC. PCC. PGA. Programación del departamento.
Tercer Nivel	Docente	Programación didáctica del módulo. Microprogramación. Unidades didácticas. Actividades didácticas.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los centros educativos tienen un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones respecto a la planificación, ya que de ellos depende el segundo nivel, responsabilidad del Equipo Directivo, Consejo Escolar, Departamentos u Orientador/a del centro, y el tercer nivel, responsabilidad del docente del módulo. Dichos niveles están conectados entre sí, puesto que depende uno del otro. Empezando por abajo, las actividades didácticas forman parte de la Unidad Didáctica, y está a su vez, forma parte de la Programación didáctica del módulo. Estos documentos constituyen el tercer nivel de concreción curricular y deben ser coherente con las concreciones curriculares de centro y con el PEC, PCC y PGA, proyectos de carácter obligatorio que se deben adecuar a las características y contextualización de los centros. Asimismo, estos deben seguir la normativa vigente, tanto a nivel autonómico como estatal, primer nivel curricular. En la Figura 2, se muestra dicha jerarquía.

Figura 2.

Jerarquía de documentos desde las actividades didácticas hasta la normativa.



Fuente: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje, Romanos (2020)

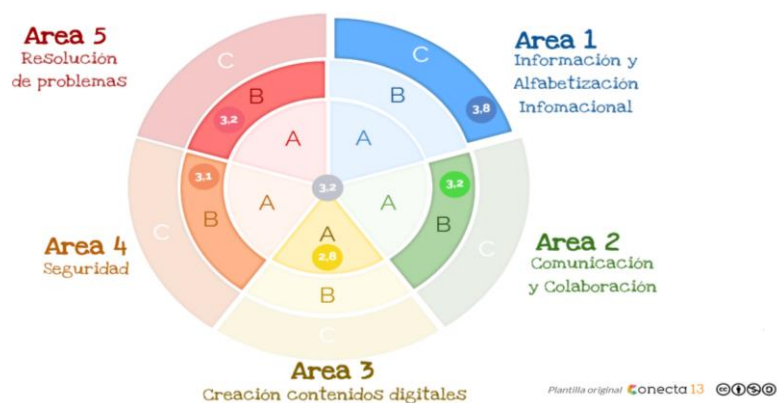
A nivel de contenido de la Unidad Didáctica con el segundo nivel. Aunque la Unidad Didáctica va destinada al tercer nivel de concreción curricular, al ser una Unidad Didáctica del módulo FOL, actuaciones en caso de emergencia, por su contenido se puede relacionar con el segundo curricular, puesto que en el primer punto de la unidad se imparte el plan de autoprotección y según el RD 393/2007, de 23 de marzo, por el que se aprueba la Norma Básica de Autoprotección de los centros, establecimientos y dependencias dedicados a actividades que puedan dar origen a situaciones de emergencias, todos los centros educativos deben disponer de un plan de autoprotección (Anexo 1 RD 393/2007, de 23 de marzo), un documento donde se identifican y analizan los riesgos del edificio y se organizan las posibles actuaciones de emergencias con el objetivo de prevenir y controlar los riesgos sobre las personas y los bienes (art. 3 RD 393/2007, de 23 de marzo). Este plan lo aprueba el Consejo Escolar, pero todos los miembros de la comunidad educativa deben conocerlo.

3.2.1. Justificación de las propuestas para la mejora de la docencia en Formación Profesional

Tras mi experiencia en el Prácticum I y en el Prácticum II, donde tuve que realizar otra Unidad Didáctica del módulo de FOL en formato no presencial, he podido verificar que a los docentes y estudiantes nos falta competencia digital. El cierre de los centros educativos provocado por el estado de alarma, ha trasladado el ejercicio de la docencia de las aulas a los ordenadores (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19). Dada la situación, en la mayoría de los centros no han existido instrucciones precisas, cayendo el peso y la responsabilidad en el propio profesorado, y a veces estos no tienen una formación adecuada en TIC. De acuerdo al marco europeo la competencia digital esta dividía en cinco áreas: 1. Información y alfabetización digital, 2. Comunicación y proyectos colaborativos a través de herramientas digitales, 3. Creación de contenido en entornos multimedia, 4. Conceptos de seguridad y 5. Resolución de problemas. Las tres primeras se proponen como lineales, mientras que las dos dimensiones siguientes son transversales (INTEF, 2017). Según un estudio sobre la competencia digital realizado a 6.000 docentes españoles durante los últimos 3 años (Véase Figura 3), los docentes aprueban por los pelos con una nota media 3,2 -B: Nivel intermedio-, pero la carencia más relevante de los docentes españoles es en el área de creación de contenidos, ya que la nota es mínima de 2,8 -A: Nivel básico-, y es el área más importante en términos de competencia digital (Santiago, 2020). De esta situación, se extrae como conclusión la necesidad de fomentar y reforzar la existencia de las herramientas TIC.

Figura 3.

Mapa de calor: Competencia digital de 6000 docentes españoles, 2020.



Fuente: De la enseñanza al aprendizaje remoto, Santiago (2020)

Por otro lado, los centros educativos pueden autoevaluarse y autoreflexionar sobre su competencia digital con la herramienta gratuita SELFIE. Esta herramienta se lanzó en 2018 por la Comisión Europea, con la finalidad de evaluar la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros. Este proceso de autoevaluación permite a los centros identificar posibles acciones y áreas de mejora (INTEF, 2018).

Para mejorar la práctica docente con las TIC en los centros se presentan las siguientes propuestas innovadoras: 1. Elaborar un listado de herramientas digitales para los docentes y 2. Crear un Blog combinado con un Wiki colaborativo entre el alumnado y el docente. En la Tabla 7, se desarrollan las dos propuestas que se pueden implementar en los centros educativos para mejorar la docencia, detallando en qué consiste cada una, fundamentándolas con las teorías que la sustentan y mencionando las competencias generales y transversales que se adquieren del Máster y las competencias que alcanzan los alumnos y alumnas.

Tabla 7.

Propuestas innovadoras para la mejora de la docencia en FP.

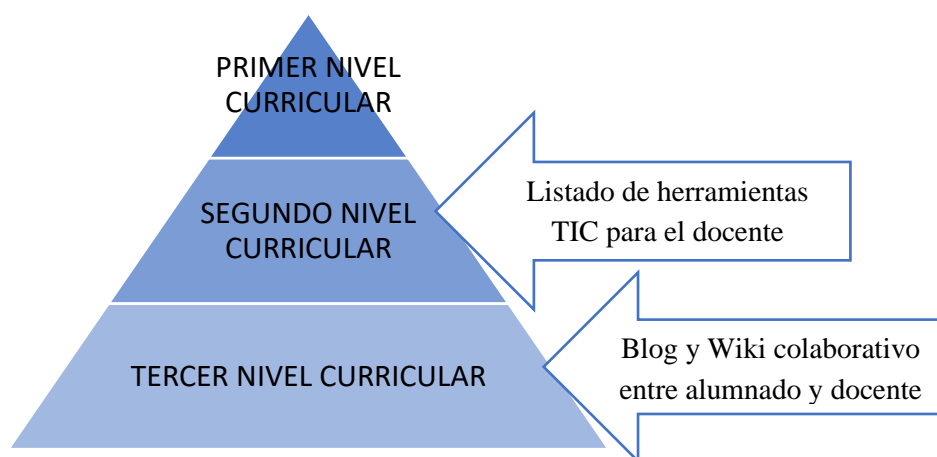
PROPUESTA INNOVADORA	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	COMPETENCIAS QUE SE PUEDEN ADQUIRIR
Elaborar un listado de herramientas TIC para el docente	<ul style="list-style-type: none"> - <i>E-learning.</i> - Aprendizaje significativo. 	GENERALES
		GC01
		GC04
		GC05
		TRANSVERSALES
		CT04
		CT06
		CT07
		CLAVE
		Competencia digital
Competencia de aprender a aprender		
Creación de un Blog combinado con un Wiki colaborativo entre el alumnado y el docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías constructivistas de Vygotsky. - Aprendizaje cooperativo. - Pirámide de aprendizaje de Dale Edgar. 	GENERALES
		GC03
		GC04
		GC05
		TRANSVERSALES
		CT01
		CT02
		CT04
		CT05
		CT07
		CT08
		CT09
		CT10
CLAVE		
Competencia digital		
Competencia de aprender a aprender		
Competencia sociales y cívicas		
Competencia lingüística		

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cabe destacar que la primera propuesta está orientada hacia los docentes, consiste en elaborar un listado de herramientas digitales para el centro educativo con el objetivo de estar siempre a disposición de todos los docentes, independientemente del módulo o asignatura que imparta. Al tratarse de un documento de centro se encontraría en el segundo nivel de concreción curricular. En cambio, la segunda propuesta está orientada al alumnado, se trata en la creación de un Blog y Wiki colaborativo entre compañeros y compañeras de clase y el propio docente. Esta propuesta podría aplicar en cualquier Unidad Didáctica, por lo que se situaría en el tercer nivel curricular. En este caso, la segunda propuesta se implantará en el módulo de FOL, puesto que es un módulo transversal que se imparte tanto en grado medio como en grado superior. Estas dos propuestas innovadoras tienen por objeto la adecuada integración curricular de las TIC. A modo resumen, se expone la Figura 4.

Figura 4.

Relación de las propuestas con los niveles de concreción curricular.



Fuente: Elaboración propia (2020)

3.2.2. Propuesta 1: elaboración de un listado de herramientas TIC para el docente

La primera propuesta consiste en elaborar un listado de herramientas TIC que sirvan al docente para impartir las clases de forma no presencial. Durante el estado de alarma, muchos docentes han tenido que aprender a utilizar herramientas digitales para poder impartir sus clases, con esta propuesta teórica se pretende que el docente conozca determinadas aplicaciones con el fin de reducir su tiempo en buscar y comparar diferentes herramientas, y a la vez se pretende fomentar la competencia digital. Esta propuesta se basa en las ventajas del *e-learning*, el cual se define como un proceso de aprendizaje a distancia mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación. (Barberá, 2008)

En otras palabras, el *e-learning* se refiere a un sistema de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo utilizando dispositivos electrónicos conectado a internet, caracterizados por una separación física entre docentes y el alumnado, pero con el predominio de una comunicación (Área y Adell, 2009). En la Tabla 8, se muestran alguna de las ventajas que aporta el *e-learning* a la enseñanza.

Tabla 8.

Ventajas del e-learning en la enseñanza.

¿Qué aporta el e-learning a la mejora e innovación de la enseñanza?
Extender y facilitar el acceso a la formación a colectivos e individuos que no pueden acceder a la modalidad presencial
Incrementar la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje
Superar las limitaciones provocadas por la separación en espacio y/o tiempo del profesor-alumnos
Gran potencial interactivo entre profesor-alumno.
Flexibilidad en los tiempos y espacios educativos
Acceder a multiplicidad de fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar
Aprendizaje colaborativo entre comunidades virtuales de docentes y estudiantes

Fuente: -eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales, Área y Adell (2009)

Cabe destacar que la educación, no depende de la tecnología empleada, sino del diseño de las actividades didácticas y los contenidos curriculares. Todos los contenidos - conceptuales, actitudinales y procedimentales- pueden ser trabajados con los recursos TIC (Santiago, 2013, p. 307). Para ello en este listado se mencionan las aplicaciones digitales más relevantes para realizar determinadas actividades. No obstante, primero se debe tener claro el objetivo y contenidos de la actividad, de esta manera se pueden elegir el medio digital más adecuado. También se requiere que el alumnado tenga capacidad de establecer unos objetivos y metas a través del esfuerzo y motivación, por eso es importante que el docente de un *feedback* al estudiante. Además, es necesario establecer y mantener vías de la interacción con el alumnado para para gestionar el calendario y temporalización de las actividades.

Para que el alumnado aprenda significativamente con este sistema, según Rodríguez Palmero (2011) se tienen que dar las siguientes condiciones: En primer lugar, el material debe ser potencialmente significativo, es decir, el contenido debe ser lógico, ordenado y estructurado, esta es una de las responsabilidades del docente. En segundo lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico, teniendo en cuenta los conocimientos preexistentes del alumnado. En tercer lugar, el alumnado debe mostrar una predisposición favorable a aprender significativamente. Este último punto es responsabilidad del estudiante, pero el docente puede animar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje, para ello se requiere una comunicación constante.

A continuación, en la Tabla 9 se muestra un listado de herramientas digitales que pueden servir para crear materiales educativos e impartir clase de forma no presencial. Se han seleccionado las herramientas digitales más relevante, pero hay muchas más. Según Santiago (2013) son herramientas de autor, puesto que son aplicaciones pre-programadas destinadas para crear determinados ejercicios. El docente no necesita un nivel de programación informática, ya que las herramientas poseen un lenguaje sencillo de botones u opciones, sólo es preciso que el docente tenga clara la idea didáctica de lo que quiere elaborar y elegir la herramienta más adecuada para su posterior desarrollo.

Tabla 9.*Listado de herramientas TIC para el docente.*

LISTADO DE HERRAMIENTAS TIC PARA EL DOCENTE	
Herramientas para realizar videoconferencias	- Zoom - Google Meet - Jitsi
Herramientas colaborativas	- Google Drive - Dropbox - Wiggio
Herramientas para realizar actividades de evaluación	- Dypos - Google Form - Online Quiz Creator
Herramientas para realizar actividades de autoevaluación	- Kahoot! - Quizizz
Herramientas para crear encuestas	- SurveyMonkey - Mentimeter
Herramientas para organizarse u organizar la tarea	- Google Calendar - Trello
Herramientas para crear presentaciones	- Prezzi - Genially
Herramientas para crear contenido visual	- Canva - Thinglink
Herramientas para crear mapas conceptuales	- DrawExpress - Coggle
Herramientas para grabar y editar clips de audio	- Soundcloud - Audioboo
Herramientas para crear vídeos con anotaciones e interactivo	- EDpuzzle - TED Ed - Moomnote
Herramientas para crear videotutoriales	- Screencast - ActivePresenter
Herramientas para crear portafolios digitales	- SeeSaw - Maharazar
Plataformas educativas	- Moodle - Google Classroom
Plataformas para crear aulas virtuales	- Classdojo - Edmodo
Herramientas para crear Blogs	- Blogger - WordPress
Herramientas para crear Wikis	- Wikispaces
Herramientas para realizar juegos o gamificación	- Educaplay - Hot Potatoes - Classcraft

Fuente: Elaboración propia (2020)

Es importante resaltar que para llevar a cabo un proceso de enseñanza *e-learning* o *b-learning* (*blended Learning*), modelo de aprendizaje mixto que combina el *e-learning* con enseñanza presencial (Área y Adell, 2009), utilizando el listado de herramientas digitales, previamente se debe tener el consentimiento legal del alumnado o el consentimiento de sus familias o personas que tengan su tutoría legal, en el caso de que el alumnado sea menor de edad (art 7. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales).

Mediante el uso de las herramientas TIC se fomenta la competencia digital, tanto del docente como del alumnado, también se alcanza la competencia de aprender a aprender. Además, se avanza para conseguir adquirir las competencias del Máster: generales CG01, CG04, CG05 y transversales CT04, CT06 y CT07 (Véase Tabla 1 y 2).

3.2.3. Propuesta 2: creación de un Blog combinado con un Wiki colaborativo entre el alumnado y el docente

La segunda propuesta consiste en la creación de un Blog combinado con un Wiki colaborativo entre compañeros, supervisado por el docente. Esta propuesta está más orientada al estudiante y con ella se pretende aumentar la competencia digital y potenciar el trabajo en equipo, destrezas muy valoradas por las empresas. La fundamentación teórica se basa en las teorías constructivistas de Vygotsky, el aprendizaje cooperativo y la pirámide de aprendizaje de Dale Edgar.

En la actualidad los alumnos y alumnas están conectados digitalmente todo el tiempo, pero sus competencias para un uso eficaz y educativo son nulas (Delgado, Hortigüela, Asín y Abella, 2018). Por lo que se plantea utilizar metodologías activas utilizando como herramienta de aprendizaje un Blog y un Wiki, ya que estos recursos ayudan a la reflexión crítica del alumnado, a la vez que potencian su desarrollo en la competencia digital. Según la RAE (2020) un Blog es una página web que incluye contenidos de interés actualizado que normalmente es comentado por sus lectores. En cambio, el término Wiki no aparece reflejado en la RAE. Un Wiki es un *software* para la creación de contenidos de forma colaborativa, un sistema de creación, intercambio, revisión y modificación de información de una página web (definicion.de, 2020). Desde el punto de vista educativo, el Blog o el Wiki son alternativas para favorecer la construcción del conocimiento desde una perspectiva pedagógica constructivista y colaborativas, donde el docente asume el rol de mediador para desarrollar la construcción colaborativa del conocimiento (Sánchez, 2011).

La idea de esta propuesta es desarrollar un Blog combinado con un sistema Wiki. En el Blog el docente propondrá las actividades didácticas y, al mismo tiempo, compartirá información de interés sobre el módulo de FOL como puede ser el convenio colectivo del sector o noticias actuales, como por ejemplo las medidas de prevención de riesgos en las empresas tras la COVID-19, noticias sobre los ERTes o sobre las huelgas de los trabajadores del sector agrario. Es decir, contenido actualizado con el fin de que el

alumnado relacione los contenidos teóricos con la vida real y así vean la utilidad del módulo de FOL.

Por otra parte, en los Wikis se pretende que los alumnos trabajen conjuntamente las actividades. De acuerdo a la construcción social del conocimiento de Vygotsky el aprendizaje se desarrolla con la participación de la comunidad (Shunk, 2012). Por lo que los Wikis son herramientas adecuadas para potenciar la participación y cooperación entre el alumnado. Del mismo modo, el alumnado podrá compartir sus actividades individuales en las entradas o posts del Blog, con la finalidad de que el resto de los compañeros lo vean, comenten y resuelvan posibles dudas entre ellos. Una de las características más importantes de los Blogs y los Wikis es la capacidad de interacción, ya que el alumnado puede recibir el *feedback* constante de otros compañeros y compañeras de clase. El docente actúa de guía, son los propios alumnos y alumnas los que se proveen ayuda e instrucción valiosa. Asimismo, estas herramientas facilitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, tanto en estudiantes como en docentes, quienes asumen el papel de creadores y difusores de contenidos (Sánchez, 2011).

Las TIC fomenta la interacción con el medio y otras personas, facilitando un aprendizaje cooperativo centrado en las necesidades del alumnado y su autonomía (Santiago, 2013, p. 302). En otras palabras, cuando el alumnado utiliza los Wikis en su proceso de aprendizaje y trabajan en línea, están cooperando y colaborando entre ellos. La interdependencia que se produce entre el alumnado es positiva, ya que el alumno o la alumna consigue el objetivo sólo si el resto de compañeros lo consiguen (Johnson y Johnson, 1999).

Con la creación de un Blog combinado con un sistema Wiki, el alumnado está llevando a cabo un aprendizaje activo y práctico. Según la pirámide de aprendizaje de Dale Edgar con los diferentes tipos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los porcentajes de retención de las personas al cabo de dos semanas, los cuales se incorporaron posteriormente (Domingo, Durán y Martínez-García, 2016). Esta propuesta se encontraría en los últimos niveles, puesto que el alumnado pone en práctica todos los contenidos y conocimientos adquiridos en el Blog y en el Wiki cooperativo. Asimismo, con esta propuesta se pretende que los alumnos y alumnas sean capaces de enseñar a otros compañeros y compañeras de clase, y así alcanzar el último nivel de la pirámide de aprendizaje (Véase Figura 5).

Figura 5.

Pirámide de Aprendizaje de Dale Edgar con los porcentajes de retención al cabo de dos semanas.

A las dos semanas...



Fuente: Aprendizaje cooperativo y *Flipped Classroom*, Domingo, Durán y Martín-García, (2016)

Mediante el uso del Blog combinado con un Wiki colaborativo, aparte de potenciar la competencia digital tanto del alumnado como del docente, se fomentan otras competencias clave como las competencias sociales y cívicas, ya que los alumnos y alumnas deben cooperar entre ellos, la capacidad de aprender a aprender o la competencia lingüística, puesto que el alumnado debe redactar el contenido del Blog o del Wiki. Respecto las competencias generales del Máster se adquieren las siguientes: CG02, CG03, CG04 y CG05. Además, se desarrolla gran cantidad de competencias transversales del Máster: CT01, CT02, CT04, CT05, CT07, CT08, CT09 y CT10 (Véase Tabla 1 y 2).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

4.1. Conclusiones

El título del TFM “*Difuminando niveles: desde la normativa hasta el aula*” hace referencia a los niveles de concreción curricular. Como futuros docentes de FP debemos conocer bien cada nivel curricular, partiendo de la normativa educativa y el marco jurídico de la legislación de FP. Puesto que la FP es un sistema integral compuesto por dos subsistemas, la FP reglada y la FP para el empleo. Descendiendo al segundo nivel, es relevante entender todos los documentos de centro y, por último, en el tercer nivel es importante saber planificar y elaborar programaciones y Unidades Didácticas, lo que conlleva saber organizar una microprogramación y diseñar actividades didáctica acordes al nivel y familia profesional del ciclo.

Por otro lado, tanto en la FP como en el Máster en Profesorado se trabaja por competencias. El proceso de enseñanza aprendizaje por competencias en FP permite dar respuestas a las necesidades del mercado laboral. Del mismo modo, las competencias del Máster en profesorado te capacitan para desarrollar la profesión de docente. Asimismo, a través de la realización de este TFM y las asignaturas cursadas durante el año, he podido alcanzar las todas competencias generales y transversales del Máster que me capacitan para ser profesora de FP.

La sociedad actual está en continua transformación. La forma de aprender de los alumnos ha cambiado, por lo que conlleva un cambio en la manera de enseñar de los docentes. Por lo que se requiere una formación continua y permanente del profesorado a lo largo de toda su trayectoria profesional para garantizar la adecuación de la educación a la realidad del momento. En el nuevo paradigma educativo es necesario aprender a aprender, debido a que la formación no se ciñe a un tiempo y espacio determinado, como hemos podido comprobar en estos últimos meses durante el estado de alarma, se necesita mantener cierta actualización y capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En consecuencia, a la necesidad de aprender a aprender y la situación excepcional provocada por la COVID-19, se extrae la necesidad de potenciar el uso de las TIC, tanto en los docentes como en el alumnado. Asimismo, siguiendo el eje vertebrador de este TFM, los niveles de concreción curricular, se han elaborado dos propuestas teóricas para mejorar la docencia. La primera consiste en un documento del centro en el que contenga diferentes herramientas digitales para impartir clase de forma no presencial, y la segunda propuesta consiste en crear un Blog combinado con un Wiki colaborativo para favorecer el aprendizaje colaborativo y el uso de la TIC en el alumnado. Esta propuesta se puede introducir a cualquier Unidad Didáctica y es responsabilidad del docente, por lo se encuentra en el tercer nivel curricular.

La educación actual supone un reto y requiere nuevas competencias o habilidades del docente para facilitar y motivar al alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje,

pero tampoco debemos olvidar que los docentes forman personas, por lo que se requiere también una educación en valores.

4.2. Propuestas de futuro

4.2.1. Carencias formativas del Máster y propuestas de mejora

Tras cursar el Máster he detectado una serie de necesidades formativas que pueden mejorar la formación del Máster en profesorado de la Universidad de Zaragoza. A continuación, las detallo brevemente y aportando posibles soluciones para mejorarlas.

En primer lugar, como se ha expuesto a lo largo de TFM, se precisa potenciar el uso y conocimiento de las TIC en aula con el objetivo de desarrollar la competencia digital del docente. En la sociedad de la información, se demanda un perfil de docente actualizado con conocimientos y destrezas en herramientas digitales, pero la mayoría de las veces el profesorado no siempre tiene una adecuada formación para implantar las TIC en el aula, por lo que considero adecuado potenciar de forma transversal la competencia digital en todas las asignaturas del Máster, incluso que la asignatura optativa del segundo cuatrimestre: Tecnología de la información y comunicación para el aprendizaje debería ser obligatoria, ya que esta formación es necesaria para los docentes del siglo XXI.

En segundo lugar, ante el incremento de la oferta de ciclos de FP a distancia, considero importante que los docentes tengan cierta formación en *e-learning*, en castellano educación online, y educación a distancia, el elemento diferenciador de ambas es la comunicación en tiempo real. Para ello la asignatura optativa del segundo cuatrimestre: Diseño de materiales para la educación a distancia es muy interesante e importante. Dada a situación extraordinaria que hemos vivido debería potenciarse que el alumnado cursará esta asignatura.

En tercer lugar, el docente debe dominar el contenido de su materia, pero también debe poseer una inteligencia emocional. Entendiendo este término como “*la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.*” (Goleman, 1996). El componente emocional del docente es un aspecto necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumnado, ya que es fundamental que el alumno o la alumna aprenda a razonar, expresarse y gestionar sus emociones. Asimismo, el desarrollo de estas habilidades en el docente no sólo sirve para conseguir alumnos y alumnas emocionalmente más preparados, sino que ayuda al propio docente a adquirir habilidades de afrontamiento (Extrema y Fernández-Berrocal, 2004). Por lo que considero de vital importancia que los docentes comprendan cómo gestionar sus emociones, a parte de la asignatura optativa del primer cuatrimestre Educación emocional para el profesorado, podría resultar útil conocer dinámicas para gestionar las emociones.

En cuarto lugar, destacar la importancia de los idiomas, ya que es una de las competencias más demandas por las empresas. La capacidad de comprender, expresar

interpretar conceptos en otros idiomas abre muchas puertas en el mundo laboral. En la actualidad el número de los colegios bilingües aumenta, poco a poco los centros educativos van incorporando asignaturas o materias en otros idiomas. Aunque en el Máster en profesorado sea un requisito para entrar acreditar el dominio de una lengua extranjera a nivel B1 (Universidad de Zaragoza, 2020), considero relevante que en las clases del Máster también se introduzcan asignaturas en otros idiomas. Por otro lado, que el alumnado del Máster tenga certificados de nivel en lenguas extranjeras es importante, puesto que los idiomas suman puntos en el baremo de las oposiciones a profesorado y en la mayoría de centros concertados-privados piden un nivel B2 de inglés o incluso C1 a sus docentes.

4.2.2. Posibles líneas futuras de investigación

La innovación e investigación educativa, es una competencia importante para alcanzar una educación de calidad. Como he mencionado a lo largo del trabajo la educación actual supone un reto, las nuevas generaciones están constantemente conectadas a Internet, pero carecen de competencia digital (Delgado, Hortigüela, Asín y Abella, 2018). A continuación, expongo una serie de líneas futuras de investigación e inquietudes innovadoras relacionadas con el uso de las TIC y las nuevas generaciones.

1. Introducir la gamificación en las aulas de FP para aumentar la motivación del alumnado. Según un estudio de AEVI (2019), Asociación Española de Videojuegos, el 69% de los jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24 años juega a videojuegos. Por lo que se pretende realizar las actividades gamificadas a través de videojuegos, ya que los videojuegos estimulan el cerebro humano, proponen logros de distinta graduación, recompensan cada esfuerzo y aportan retroalimentación constante, del mismo modo retan y aportan desafíos que entusiasman a los adolescentes (Hernando, 2015). La hipótesis de esta investigación e innovación educativa sería las técnicas de gamificación con videojuegos aumenta la motivación del alumnado. Analizando la hipótesis formulada, las técnicas de gamificación sería la variable independiente y la motivación la variable dependiente.
2. La mayoría de los jóvenes tienen y usan Redes Sociales. Según el informe de *Hootsuite* (2020) la Red Social más usada en 2019 fue Facebook con 2.271 millones de usuarios a nivel global y en segundo puesto se encuentra YouTube con 2.000 millones de usuarios. Aprovechando estos datos mi propuesta sería crear píldoras educativas en YouTube para facilitar la adquisición de conocimientos del alumnado de FP. Se partiría de la hipótesis las píldoras educativas en YouTube mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Es decir, en la relación causa-efecto, los vídeos en forma de píldoras en YouTube son la causa y la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje el efecto que se pretende conseguir.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Bibliografía y Webgrafía

- AEVI. (2019, 19 septiembre). *Día mundial del Videojuego: Más de 16 millones de españoles juegan a videojuegos*. AEVI. <http://www.aevi.org.es/dia-del-gamer-19>
- Área, A., & Adell, J. (2009). —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: vivir una época de incertidumbre*. TusQuets Editores.
- Blas, F. (2007). La Formación Profesional basada en la competencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1-20. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/298/173>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un Marco de Referencia Europeo*. European Commission. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea. (2020a). *Erasmus+. Cifras clave*. European Commission. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/key-figures_es+
- Comisión Europea. (2020b, febrero). *Erasmus+ Guía del Programa*. European Commission. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_es
- Definición.de. (2020). Definición.de. <https://definicion.de/wiki/>
- Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V., & Abella, V. (2018). *El Blog como Instrumento de Mejora para Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario*. Universidad de Burgos.
- Díaz, J., Pérez, A., & Florido, R. (2011). Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual. *Reserva Científica*, 81-90. <http://scielo.sld.cu/pdf/ctr/v32n1/ctr09111.pdf>
- Domingo, J., Durán, J. L., & Martínez-García, H. (2016). Aprendizaje cooperativo y Flipped Classroom. En F. J. Cano & R. Calvo (Eds.), *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas* (pp. 73-80). Neopatria.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Garza, T., & Patiño, G. S. (2000). *Educación en Valores*. Editorial Trillas.

- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, 121-142. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4b56c04d-3a21-4cd6-b5e1-01b2ed6a5639/re20011010351-pdf.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación telefónica.
- Hootsuite. (2020, 25 abril). *Redes sociales más usadas en el mundo hispano*. [Entrada en un blog]. Hootsuite. <https://blog.hootsuite.com/es/redes-sociales-mas-usadas/>
- INTEF. (2017, octubre). *Marco Común de Competencia Digital Docente octubre 2017*. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- INTEF. (2018, 30 octubre). *Lanzamiento oficial de SELFIE*. INTEF. <https://intef.es/Noticias/lanzamiento-oficial-de-selfie/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Cooperative learning lesson structures*. Interaction Books.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Editorial Pfeiffer.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications/links/57437c4c08ae9f741b3a1a58/The-Kolb-Learning-Style-Inventory-40-Guide-to-Theory-Psychometrics-Research-Applications.pdf
- Lasnier, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- López García, J. C. (2014). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. [Imagen] Eduteka. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Martínez López, F. J. (2009). La tecnología de la información y comunicación (TIC) y las competencias básicas de educación. *Espiral. Cuaderno del profesorado*, 2(3), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898369>
- Melero, M. A., & Fernández, P. (1995). *El aprendizaje entre iguales*. Siglo XXI.
- Méndez Oramas, M. A. (2015, 3 diciembre). La taxonomía de Bloom, herramienta imprescindible para enseñar y aprender. [Entrada en un blog]. Gobierno de Canarias. <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>

- Meneses, N. (2019, 22 agosto). *La FP ya atrae más ofertas de trabajo que la universidad*. El País. https://elpais.com/economia/2019/08/21/actualidad/1566384239_006275.html
- Meyer, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras del curso escolar 2019/2020*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109>
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pino Prieto, B., Prieto Campos, B., Prieto Espinosa, A., & Illeras García, F. M. (2016). *Utilización de la metodología de aula invertida en una asignatura de Fundamentos de Informática*. Universidad de Granada.
- Pozo Vicente, C., & Aguaded Gómez, J. I. (2012). El programa de movilidad Erasmus: Motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista De Investigación Educativa*, 30(2), 441-458. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.138191>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://www.rae.es/blog/>
- Ribes Greus, A. (2008). *Metodologías activas*. Editorial UPV, Universidad Politécnica de Valencia
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rodríguez Pulido, J., Aguiar Perera, V., & Almeida Aguilar, A. S. (2014). *La educación del siglo XXI*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica.
- Romanos, F. (2020). *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje*. [PDF] Universidad de Zaragoza. https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2540046/mod_resource/content/1/Dise%C3%B1o%20actividades%200%20presentaci%C3%B3n.pdf
- Sánchez Ambriz, M. L. (2011). *El uso del blog para fomentar el aprendizaje colaborativo en alumnos de maestría*. <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n21/16993748n21a10.pdf>
- Sánchez, E. M., & Vallejo, C. (2003). La educación Intercultural y la educación en valores. *Revista Educación y futuro: revista electrónica de investigación aplicada*

- y experiencias educativas 8, 71-80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044312>
- Santiago, R. (2013). La gestión de los recursos y los procesos basados en TIC y entornos 2.0 y su integración curricular. En F. Navaridas (Ed.), *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente* (pp. 299-326). Genuvee Ediciones.
- Santiago, R. (21 de marzo de 2020). *De la enseñanza presencial al aprendizaje remoto*. [vídeo]. Fundación Ibercaja. <https://www.youtube.com/watch?v=gkbV6B3h54g>
- Servicio Público de Empleo Estatal. (2019). *Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes Estatal. Datos 2018*. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-mercado-trabajo/informe-mercadotrabajo-estatal-jovenes.html>
- Shunk, D. H. (2012). *Teorías de Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- The Adecco Group. (2018). *Informe Infoempleo Adecco. Oferta y demanda de empleo en España*. <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2018.pdf>
- Universidad de Zaragoza. (2020). *Máster profesorado secundaria | Facultad de Educación*. Universidad de Zaragoza. <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/master-profesorado-secundaria>
- Weigel, T., Mulder, M., & Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Mulder, M. & Van den Elsen, E. R. (2007). La formación profesional basada en competencias vista por investigadores neerlandeses. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 42-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316189>
- Zabalza, M. y Zabalza M^a. A. (2010). A dimensión europea na formación dos futuros profesionais. O programa Erasmus: una lectura curricular. En X. Rodríguez, *O Programa Erasmus na construción da cidadanía europea* (pp. 27- 45). Universidad de Santiago de Compostela.

5.2. Legislación

- Aragón. Orden de 29 de mayo de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial del Aragón, núm. 73, de 4 de junio de 2008, pp. 9145 a 9156. <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BOAE/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=273096394848>

- Aragón. Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Boletín Oficial del Aragón, núm. 116, de 18 de junio de 2018, pp. 19629 a 19636. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>
- Aragón. Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial del Aragón, núm. 116, de 18 de junio de 2018, pp. 19661 a 19718. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>
- España. Orden ECI/3858/2007, 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 de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 3751 a 53753. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450
- España. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado, núm. 223, de 17 de septiembre de 2003. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-17588>
- España. Real Decreto 393/2007, de 23 de marzo, por el que se aprueba la Norma Básica de Autoprotección de los centros, establecimientos y dependencias dedicados a actividades que puedan dar origen a situaciones de emergencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 72, de 24 de marzo de 2007, pp. 2841 a 12850. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6237>
- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- España. 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. Boletín Oficial del Estado, núm. 287, de 28 de noviembre de 2008. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

- España. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Boletín Oficial del Estado, núm. 205, de 25 de agosto de 2009, pp. 72704 a 72727. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-13781>
- España. 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, núm. 182, de 30 de julio de 2011, pp. 86766 a 86800. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13118>
- España. 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, núm. 159, de 5 de julio de 2017, pp. 56864 a 56899. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7769>
- España. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, núm. 64, de 14 de marzo de 2020, pp. 25390 a 25400. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-3692
- 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, núm. 217, de 10 de septiembre de 2015, pp. 79779 a 79823. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9734
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 20 de junio de 2002. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 9 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788 a 119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>