



Trabajo Fin de Máster

Educar en emociones

Emotionally teaching

Autora:

Sandra Orgaz Arbe

Director:

Mariano García Peleato

FACULTAD DE
EDUCACIÓN

2019/2020

Resumen:

Mediante la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se demuestra la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desarrollo de la actividad docente. Se realiza un viaje por el mundo de la Formación Profesional, a través de las leyes que lo conforman, sus dos subsistemas y su aprendizaje basado en competencias. La esencia de este trabajo consiste en un análisis crítico de las competencias adquiridas a lo largo del Máster a través de la realización de dos trabajos. Se expone por un lado el diseño de una unidad didáctica en la que se prima el rol activo del alumno construyendo aprendizajes significativos usando metodologías activas, y por otro lado un proyecto de investigación e innovación docente centrado en el control emocional y las habilidades comunicativas para prevenir conductas disruptivas en los alumnos. Se concluye el trabajo destacando la importancia de la educación emocional a la vez que se fomenta el aprendizaje continuo y permanente de los futuros docentes.

Palabras clave: Educación, Formación Profesional, competencias, aprendizaje significativo, metodologías activas, innovación, control emocional.

Résumé:

Avec la réalisation de ce Travail de Fin de Master l'auteur essaye de démontrer l'acquisition des compétences nécessaires pour être enseignant. On voyage à travers le monde de la Formation Professionnelle, avec ses lois, ses deux subsystèmes et son apprentissage par compétences. Le noyau de ce travail tourne autour d'une analyse profonde des compétences acquises avec la réalisation et sélection de deux projets. Ces deux travaux sont : la création d'une unité didactique où le rôle actif de l'élève est prioritaire pour construire des apprentissages significatifs avec l'emploi de méthodologies actives. Et le deuxième est un projet d'investigation et innovation éducative focalisé sur la gestion des émotions ainsi que les aptitudes à communiquer pour prévenir les conduites perturbatrices des élèves. La conclusion de ce travail souligne l'importance de l'éducation émotionnelle ainsi que améliorer l'apprentissage continu et permanent des futurs enseignants.

Mots clés : Éducation, Formation Professionnelle, compétences, apprentissage significatif, méthodologies actives, innovation, gestion des émotions

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Evolución histórica de la Formación Profesional	1
2. JUSTIFICACIÓN	6
2.1 Fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias en el contexto de la Formación Profesional	6
2.1.1 Aproximación al concepto de competencia	6
2.1.2 La competencia en Formación Profesional	8
2.1.3 La competencia en el Máster del Profesorado	11
2.2 Fundamentación de la selección de dos trabajos	12
2.2.1 Unidad didáctica y justificación de su elección	14
2.2.2 Proyecto de investigación e innovación y justificación de su elección.....	15
3. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	16
3.1 Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas para la docencia en Formación Profesional	16
3.2 Relación entre los dos proyectos seleccionados: propuesta para la mejora de la docencia en Formación Profesional	29
3.2.1 Gamificación y educación emocional claves del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	30
4. CONCLUSIONES.....	32
4.1 PROPUESTAS DE FUTURO	34
4.1.1 Propuesta para el Máster	34
4.1.2 Propuesta para la autora	35
5. BIBLIOGRAFÍA	36

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pone el broche final a uno de los requisitos fundamentales para la obtención del título de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. A través de la realización de este documento se busca demostrar la adquisición de la formación pedagógica y didáctica necesaria para ejercer la profesión docente. Además se tratará de plasmar la adquisición de las cinco competencias generales de este Máster a través de dos trabajos realizados a lo largo del mismo y su relación con las diferentes asignaturas del mencionado Máster, integrando en todo momento las teorías, autores y conocimientos alcanzados, siendo capaz de reflexionar y extraer conclusiones contrastadas.

En este apartado introductorio se hará un breve repaso histórico de la Formación Profesional española, partiendo de la Constitución Española de 1978. Se repasará la normativa más relevante, se analizarán los dos subsistemas que componen la Formación Profesional, y se concluirá este apartado con una presentación de la autora, pasando por las motivaciones que le han llevado a decantarse por el mundo de la docencia.

1.1 Evolución histórica de la Formación Profesional:

La Constitución Española de 1978 reconoce en su artículo 27 los derechos y libertades en base a los que se organiza la legislación educativa, proclama el “derecho a la educación” para todos así como la “libertad de enseñanza”, velando por una educación que tenga por “objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (art. 27 CE). Los ciudadanos tienen derecho a una educación de calidad que será el pilar imprescindible para su desarrollo profesional. De igual modo contempla el derecho de los ciudadanos a un trabajo justo, que haya sido elegido libremente, que permita vivir dignamente y sin ningún tipo de discriminación. Así se recoge en su artículo 35:

Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo (art. 35 CE).

La Formación Profesional surge de la asociación de estos dos derechos fundamentales, trabajo y educación, cómo respuesta a la necesidad de satisfacer las demandas y

requerimientos del sector productivo. Para entender la situación actual de la Formación Profesional española debemos remontarnos a sus orígenes ya que son numerosas las leyes que se han venido aprobando por los diferentes gobiernos en nuestro país, todas ellas con un fin común: la mejora de la calidad del sistema educativo.

Será con la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 cuando se impulsó y afianzó la Formación Profesional en España, creándose un compromiso por parte de la clase empresarial, formando a sus trabajadores en el aprendizaje de un oficio. Se estructuraron tres niveles de aprendizaje: preaprendizaje, aprendizaje industrial y la maestría industrial. Sobre este modelo de Formación Profesional, Molinas y García Perea (2016) señalaron que: “no solo se persiguió mejorar la cualificación de los trabajadores para afrontar los retos de la industria sino también integrarlos en el sistema” (p.148).

El gran salto en el sistema educativo de la Formación Profesional se produce con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, otorgándole un carácter educativo tal y como se establece en su artículo 40 “tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral” (art.40, Ley 14/1970, de 4 de agosto). Planas y Merino (2015) señalaron desde la aparición de esta ley las dimensiones que alcanzó en el ámbito social y escolar la Formación Profesional, por un lado se recuperó el fracaso escolar, se permitía a los estudiantes proseguir con la formación general de base, también daba la posibilidad de ser una formación puente entre la formación general y el mundo profesional y por último servía de puente hacia la enseñanza universitaria.

Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se amplía la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Se estructuró la Formación Profesional en Formación Profesional de base, que establecía conocimientos y habilidades técnicas en secundaria y bachillerato, y en Formación Profesional específica, que se trataba de una formación a medio camino entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, la formación se articulaba en ciclos formativos de organización modular de corta duración, de grado medio y de grado superior. De esta manera lo recalca Merino (2005), para quien “la FP específica, tanto la de grado medio, que se cursa al término de la educación secundaria obligatoria, como la de grado superior,

a la que se accede después del bachillerato, debía ser el puente entre la educación general y el mundo laboral” (p.225).

La LOGSE incluye los Programas de Garantía Social (PGS), se trataba de cursos de preparación profesional para oficios poco cualificados, y eran destinados a alumnos que no alcanzasen los objetivos marcados por la educación secundaria con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional permitiéndoles incorporarse tanto a la vida activa como proseguir su proceso formativo. La innovación más importante de la LOGSE fue la incorporación del módulo Formación en los Centros de Trabajo (FCT), se trataba de un módulo evaluable de formación práctica en la empresa, que permitía un primer contacto con el entorno real de la empresa.

Con la llegada de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se mantiene en líneas generales la misma estructura del sistema educativo anterior con una particularidad: los avances en educación inclusiva. Se propone una escolarización para todos y todas sin exclusiones, produciéndose un compromiso social por parte de los centros promoviendo el principio de equidad y la inclusión de todo el alumnado.

La LOE transformó los PGS en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), este cambio supuso dos mejoras significativas según Merino, García y Casal (2006): el alumnado que cursase éstos programas podía obtener el graduado en secundaria continuando así su proceso de enseñanza postobligatorio; y además estos programas se integraban en el Sistema Nacional de Cualificaciones como nivel 1 de Formación Profesional. Los PCPI se convirtieron en una medida de atención a la diversidad destinada a evitar el abandono escolar (Amores y Ritacco, 2015).

Al hablar de Formación Profesional hay que tener en cuenta los Centros Integrados de FP (CIFP), se trata de centros que pueden impartir los tres tipos de formación profesionalizadora: la reglada, la ocupacional y la continua. Según TodoFP (2020), se planteó como una gran apuesta para hacer realidad el sistema integrado de Formación Profesional, independientemente de si la formación dependía de la administración educativa o laboral.

Los profundos cambios sociales, económicos y culturales demandan un sistema educativo de calidad y será con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), cuando se trate de hacer frente a los principales problemas

detectados en el sistema educativo español. Se crea un nuevo nivel educativo denominado Formación Profesional Básica, se mejoran las pasarelas entre ciclos formativos y otras enseñanzas del sistema educativo. Surge la Formación Profesional Dual, se trata de una formación que se realiza en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa, se caracteriza como la parte más novedosa de la Formación Profesional en España.

Tal y como se refleja en TodoFP (2020), la Formación Profesional está integrada por dos subsistemas; por un lado, el subsistema de la Formación Profesional del sistema educativo que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas; y por otro lado, el subsistema de la Formación Profesional para el Empleo, vinculado al Ministerio de Empleo y Seguridad Social y a las Comunidades Autónomas.

En la actualidad la Formación Profesional española, oferta más de 150 ciclos formativos estructurados en 26 familias profesionales. La oferta creciente de ciclos formativos ha requerido de un Real Decreto que estableciese la ordenación general de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo. Ordenando las enseñanzas de Formación Profesional en básica, de grado medio y de grado superior (Real Decreto 1147/2011). Con respecto al sistema de Formación Profesional para el empleo se promulgó 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, permitiendo una mejora en la empleabilidad y la cualificación de los trabajadores. Este subsistema tiene por objeto la certificación, la acreditación de las competencias y cualificaciones profesionales.

También hay que tener en cuenta como se articula el mercado laboral a través de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Surge como adaptación al contexto europeo, para garantizar la unidad de mercado de trabajo y la movilidad de los trabajadores. A través de esta ley se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), que dota de unidad y coherencia a la ordenación y administración de la Formación Profesional, facilitando la integración de distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales. El Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) se encargó del diseño del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), instrumento empleado para identificar y describir las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo con una indicación de familia y nivel profesional.

Se crea un Marco de Referencia Europeo de las Cualificaciones (EQF), como herramienta para relacionar entre sí los sistemas de cualificaciones de los países de los Estados miembros, mejorando la transferencia entre los diferentes sistemas educativos y formativos de los Estados miembros, permitiendo una comparación de niveles y mejorando la movilidad (TodoFP, 2020).

Este rápido viaje por la historia de la Formación Profesional en España, nos invita a reflexionar sobre la importancia de contar con personal docente cualificado para impartir docencia en Formación Profesional. Mediante la realización de este Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, se nos han brindado las metodologías y herramientas necesarias para hacer de la Formación Profesional la palanca de la empleabilidad de nuestros jóvenes, así como garantizar el pleno desarrollo de sus capacidades personales, intelectuales, sociales y emocionales.

La autora de este trabajo de fin de máster pretende mediante la elaboración de este documento expresar las motivaciones que le han impulsado a cursar dicha titulación universitaria. Este trabajo pone el broche final al nombrado máster, permitiendo de este modo demostrar la adquisición de las competencias generales de la titulación, ejercitando un trabajo de síntesis y reflexión de su propio proceso formativo. La autora es consciente de que este máster representa la primera parada de un largo camino hacia el mundo de la docencia, un buen profesor nunca deja de aprender y está constantemente actualizando sus conocimientos.

La creadora de este trabajo estudió la carrera de Turismo y fue su pasión por conocer nuevas culturas lo que le llevó a trabajar en el extranjero y pasar los últimos 6 años de su vida en Francia, trabajando en diferentes alojamientos turísticos, poniendo en práctica todos sus conocimientos teóricos aprendidos en la carrera y adquiriendo nuevas cualificaciones profesionales. Pero el elemento que le impulsó a decidirse por la profesión de docente fue su puesto de encargada de formación de los empleados del hotel en el que trabajaba. Fue en ese momento cuando decidió realizar este máster habilitante para ejercer la profesión docente.

2. JUSTIFICACIÓN

En este apartado de justificación, tal y como lo establece la guía docente de la asignatura Trabajo de Fin de Máster, se deben seleccionar dos proyectos o trabajos realizados a lo largo del máster, con los se hayan alcanzado las cinco competencias generales del mismo. Para realizar este apartado es necesario abordar el término de competencia y vincularlo con el mundo de la Formación Profesional así como el ámbito universitario. Para finalizar el apartado de justificación se expondrán los criterios de selección de los trabajos elegidos así como su vinculación directa con las competencias del máster.

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

El término competencia ha irrumpido con fuerza en el sistema educativo en todos sus niveles y en múltiples variantes: profesionales, personales, sociales, laborales, educativas e incluso digitales, pero también aparecen en numerosas clasificaciones: competencias transversales, clave, básicas y genéricas entre otras. Para establecer una fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias en el contexto de la Formación Profesional, es necesario realizar una aproximación al término de competencia de forma genérica para entender su significado, para posteriormente acercarse a la competencia en el ámbito de la Formación Profesional y por último hacer referencia a las competencias de este máster universitario.

2.1.1 Aproximación al concepto de competencia

No existe un consenso a la hora de definir el concepto de competencia, ya que se trata de un término que abarca distintos ámbitos. Atendiendo a la definición de la Real Academia de la Lengua la competencia es la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2019). Esta definición permite hacer una primera aproximación al concepto de competencia, permitiéndonos identificar en ella atributos personales (aptitud, idoneidad), elementos de proceso (para hacer algo) y hacer alusión a un producto final (asunto determinado).

El término “competencia”, surge en el mundo laboral sustituyendo así al de “cualificación”. Se podría entender como el profesional que es un experto en el desempeño de una determinada tarea y en un contexto determinado.

La incorporación del término competencia al ámbito educativo le confiere un significado más complejo. En la actualidad, el sistema educativo español apuesta por un aprendizaje basado en competencias, rompiendo así con el enfoque curricular centrado en contenidos y en la consecución de los objetivos pedagógicos. Este cambio curricular da prioridad a un enfoque más práctico, centrándose en la transmisión y aprendizaje de los saberes procedimentales, va más allá de la lógica del “saber”, no se busca únicamente que el alumno sepa, sino que desemboca en la lógica del “saber hacer”, el alumno debe ser capaz de usar y aplicar los conocimientos teóricos en contextos y situaciones reales, alcanzando determinadas competencias. Esta conceptualización coincide plenamente con el pensamiento de Cano (2008) que considera que la competencia “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal” (p.6). También se suma a esta tendencia De Miguel (2006) identificando la competencia como “el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p.28).

Las competencias son uno de los elementos que intervienen en el diseño del currículo y han sido recogidas en diferentes leyes educativas, tal y como se establece en el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, definiendo las competencias como “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. (art.6, LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Uno de los primeros proyectos en incorporar las competencias al ámbito educativo es el Proyecto DeSeco (Definición y Selección de Competencias) que puso en marcha la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 2003, se pretendió identificar las competencias clave en el nuevo contexto mundial, en él se define el concepto de competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”, y surge de “una combinación de habilidades y prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003, p.8).

En el proyecto DeSeco se establecen los rasgos característicos que deben tener las competencias, por ello deben constituir un “saber hacer”, es decir, tiene que poderse aplicar el conocimiento; las competencias deben adaptarse a una diversidad de contextos, y, por último, deben tener carácter integrado, abarcando conceptos, procedimientos y

actitudes. Además se plantean tres competencias clave para obtener éxito ante los retos de la vida que son las competencias relativas a la inclusión social e interpersonales, competencias referidas a la realización personal y las competencias vinculadas con la ciudadanía y el empleo.

En la misma línea de trabajo Perrenoud (2004) definió las competencias como: “síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas”. De esta definición se extrae que las competencias deben integrar el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y socioemocionales, capacitando al individuo para desenvolverse de forma adecuada en diferentes contextos, tanto vitales como profesionales. Dicho de otro modo se trata de la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a situaciones concretas.

La Unión Europea en el año 2000, expresó la necesidad de adaptar los sistemas de educación y formación a las demandas de la sociedad del conocimiento, así como la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Para ello plantean la definición de destrezas básicas que se deben proporcionar a través del aprendizaje a lo largo de la vida. Se plantean por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan obtener para su realización personal, su inclusión en la sociedad, su participación activa en la misma y en el empleo. Los sistemas educativos deberán promover el desarrollo de dichas competencias por parte de los jóvenes europeos.

La LOMCE, incluye en el currículo escolar español el término “competencias clave”, reformulando los nuevos métodos de enseñanza e integrando los tres elementos que debe tener una competencia: el “saber”, que sería la capacidad de tener conocimientos teóricos y conceptuales en un campo académico, “el saber hacer” este elemento se compondría de la adquisición de destrezas mediante la aplicación y operativa del conocimiento, y por último, el “saber ser” se trata de un elemento cultural y social que incluye los valores como forma de percibir y vivir la vida.

2.1.2 La competencia en Formación Profesional

Las competencias en Formación Profesional desarrollan el perfil profesional que el alumno debe desarrollar para llevar a cabo las actividades propias del sector en el que ha elegido formarse. Tal y como se recoge en la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se define la competencia profesional como “el conjunto de

conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo”. (art. 7. LOCFP 5/2002, de 19 de junio).

La concepción de competencia en Formación Profesional está vinculada directamente con los contenidos necesarios para desempeñar una profesión y con su aplicación práctica. Se deduce que para ser un buen profesional se deben aprender los conocimientos necesarios (saber), ser capaz de llevarlos satisfactoriamente a la práctica (saber hacer) y por último demostrar una actitud adecuada al contexto (saber ser).

Para Navío (2002), la competencia profesional consiste en:

Un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

En las titulaciones de Formación Profesional, el perfil profesional está compuesto por cuatro tipos de competencias: la competencia general y las competencias profesionales, personales y sociales, tal y como se establece en el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo se define el perfil profesional de la siguiente forma:

La competencia general: Describe las funciones profesionales más significativas del perfil profesional. Tomará como referente el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas. En los cursos de especialización, la competencia general podrá estar referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; Las competencias profesionales, personales y sociales. Describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social. (art. 7 RD 1147/2011, de 29 de julio).

Será en la LOCFP 5/2002 en la que se recoja el término de “cualificación profesional”, entendiéndose por este “el conjunto de competencias profesionales con significación en

el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral” (art 7. LOCFP 5/2002, de 19 de junio). De este modo el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales agrupa sus cualificaciones en 26 familias y 3 niveles.

Las competencias profesionales que conforman la cualificación profesional se agrupan en unidades de competencia que son el “agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial” (INCUAL, 2020). Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo donde se describe la formación necesaria para adquirir esa Unidad de competencia.

La competencia general es aquella que desarrollan todos los módulos de un ciclo formativo, se trata de la competencia global de un ciclo y se relaciona con los principales cometidos que los alumnos deberán desempeñar en el puesto de trabajo. Mientras que las competencias profesionales, personales y sociales son aquellas que permiten que la persona realice sus tareas de forma competente.

A través de los numerosos trabajos realizados a lo largo del curso académico, se ha tenido que hacer uso de la normativa nacional y autonómica que regula los diferentes ciclos formativos aprendiendo a buscar y hacer uso de las competencias generales y profesionales, personales y sociales de los ciclos formativos. En la especialidad de Hostelería y Turismo la orden más empleada ha sido la ORDEN de 5 de julio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Dirección de Servicios de Restauración para la Comunidad Autónoma de Aragón, que establece como competencia general en su artículo 4:

Consiste en dirigir y organizar la producción y el servicio de alimentos y bebidas en restauración, determinando ofertas y recursos, controlando las actividades propias del aprovisionamiento, cumpliendo los objetivos económicos, siguiendo los protocolos de calidad establecidos y actuando según las normas de higiene, prevención de riesgos laborales y protección ambiental. (art.4 Orden de 5 de julio de 2012).

Dentro de la amplia lista propuesta de competencias profesionales, personales y sociales para el título seleccionado se ha elegido una de cada que refleje la finalidad de cada competencia.

- Competencia profesional: “Realizar el aprovisionamiento, almacenaje y distribución de vinos, bebidas y otras materias primas, en condiciones idóneas, controlando la calidad y la documentación relacionada”.
- Competencia personal: “Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo”.
- Competencia social: “Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados, y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo”.

2.1.3 La competencia en el Máster del Profesorado

La UNESCO (1998) en su declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI ya nombraba “la formación basada en las competencias” como un reto al que se tendría que enfrentar la educación superior. Para hacer frente a este reto y a otros como los avances científicos que han creado un mundo cada vez más globalizado y caracterizado por la competitividad surge el proyecto de la Unión Europea de crear el Espacio de Educación Superior (EEES). Entre sus propósitos promueve la creación de un marco común universitario que favorezca la colaboración entre universidades europeas a través de un mayor intercambio y movilidad de la comunidad educativa así como una armonización de los sistemas de enseñanza permitiendo conexiones académicas entre países de la unión (Villa y Poblete, 2007).

El aprendizaje basado en competencias en el ámbito universitario determina unas competencias que son consideradas necesarias en la sociedad actual y éstas no deben ser determinadas únicamente por las universidades sin contar con la consulta de entidades laborales y profesionales. Villa y Poblete (2007), consideran que el aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias denominadas genéricas o transversales así como las específicas (propias de una profesión determinada). Las

competencias en el ámbito universitario se establecen partiendo necesariamente de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que deben desarrollar los estudiantes.

A continuación se determinarán las competencias generales que se deben alcanzar en el Máster del Profesorado, dichas competencias vienen recogidas en el Plan Docente del Trabajo de Fin de Máster para el curso 2019-2020. (Universidad de Zaragoza, 2019)

- **Competencia General N°1:** 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.
- **Competencia General N°2:** Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.
- **Competencia General N°3:** 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.
- **Competencia General N°4:** Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
- **Competencia General N°5:** Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

2.2 Fundamentación de la selección de dos trabajos

El objetivo de este trabajo de fin de Máster es ser capaz de hacer una reflexión crítica y de síntesis sobre el proceso formativo experimentado a lo largo del desarrollo del Máster, se incluyen tanto aspectos teóricos como su aplicación práctica. A lo largo del curso académico se han elaborado una gran cantidad de trabajos tanto de forma individual como colectiva. Son numerosos los trabajos con los que se ha conseguido alcanzar las competencias del Máster, pero para la elaboración de este trabajo de fin de máster se debe

hacer una reflexión crítica sobre dos de estos trabajos. Los dos trabajos seleccionados han sido elegidos por considerar que son los que contribuyen a una mayor adquisición de las competencias generales del Máster en Profesorado. Además bajo el punto de vista de la autora, ambos trabajos han sido elaborados de forma individual, aspecto destacable ya que casi la totalidad de trabajos realizados a lo largo del máster tienen carácter grupal, lo que conlleva una mayor implicación. Otro motivo de peso a la hora de seleccionar dichos trabajos es la multidisciplinariedad de sendos trabajos, integrando elementos de numerosas asignaturas del máster.

El trabajo de innovación ha supuesto una experiencia innovadora y muy enriquecedora, siendo capaz de integrar una metodología científica así como un conjunto de teorías a un tema de actualidad en los centros de educación secundaria y formación profesional como es el consumo de drogas. En cuanto a la elección de la unidad didáctica se considera que se trata de un instrumento clave para el desarrollo de la función docente, siendo la pieza central, junto con la programación, en torno a la cual gira la dinámica educativa de un docente.

En la Tabla 1 se detallan los trabajos seleccionados, así como las asignaturas a las que pertenecen y las competencias generales que se alcanzan:

Tabla 1
Resumen de los proyectos seleccionados

Código	Nombre	Trabajo	Competencias Generales
63295	Diseño de actividades de aprendizaje de la Administración[...] y FOL	Diseño de una unidad didáctica: “Control de la gestión ambiental en establecimientos de restauración”.	C.G.1 C.G.3 C.G.4 C.G.5
63296	Innovación e investigación educativa en la Administración[...] y FOL	Proyecto de investigación e innovación: “Influencia del consumo de drogas en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.	C.G.1 C.G.2 C.G.5

Nota. Fuente: Universidad de Zaragoza. Elaboración Propia (2020)

2.2.1 Unidad didáctica y justificación de su elección

A continuación se detallará en 4 apartados en que consta la unidad didáctica realizada. Para ello se hará una breve presentación del trabajo, seguido de los objetivos que se esperaban obtener por la autora mediante la realización del trabajo, se nombrarán las técnicas educativas empleadas en la unidad didáctica y se terminará con una breve justificación de la elección del trabajo.

Se trata de...

La elaboración de forma individual de una unidad didáctica completa y original del módulo “Gestión de la calidad y de la seguridad e higiene alimentaria”, denominada “**Control de la gestión ambiental en establecimientos de restauración**” perteneciente al título de “Técnico superior en Dirección de restauración”

Objetivos esperados por la alumna

- Conocer la normativa de referencia y ser capaz de extraer la información relevante para la realización de la unidad didáctica
- Diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje creativas, que despierten el interés y la curiosidad del alumnado que activen el aprendizaje significativo, que busquen conectar el aprendizaje del alumno con la realidad del entorno social y profesional que les rodea
- Adquirir la competencia de diseñar y gestionar el desarrollo de una unidad didáctica específica de la familia profesional de Hostelería y Turismo

Técnicas empleadas:

- Aprendizaje significativo “lluvia de ideas”
- Aprendizaje cooperativo “Trabajo en equipo”
- Aprendizaje constructivista mediante el uso de las TIC
- *Daypo* o *Kahoot* “Gamificación”

Justificación de la elección:

Se ha elegido la Unidad didáctica elaborada en la asignatura de Diseño de actividades de aprendizaje ya que constituye la herramienta más personal del profesor para impartir conocimientos y valores. Además en este documento se interrelacionan todos los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una combinación de metodologías, recursos, contenidos aplicados y procedimientos.

2.2.2 Proyecto de investigación e innovación y justificación de su elección

En este apartado se sigue la misma estructura que en el anterior, después de una breve presentación del trabajo, se presentaran los objetivos esperados por la autora mediante la realización del trabajo, se nombrarán las técnicas educativas empleadas y se finalizará con una breve justificación de la elección del trabajo.

Se trata de...

De un proyecto de investigación e innovación individual, en este trabajo se identifica un problema de peso y relevante en la sociedad actual, se trata del consumo de drogas por parte de los adolescentes españoles y cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Formación Profesional del IES Miralbueno. Se plantea entonces una respuesta innovadora a esta problemática mediante la elaboración de un programa de prevención del consumo de sustancias. Este proyecto no se ha podido implementar y por consiguiente evaluar y analizar los resultados obtenidos.

Objetivos

- Identificar una problemática que afecte al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del IES Miralbueno del CFGS de Dirección de Servicios en Restauración
- Proponer una solución al problema mediante una innovación, en este caso mediante la creación de un proyecto de innovación docente
- Proponer indicadores para medir los efectos del problema y de la innovación (variable dependiente e independiente)

Técnicas empleadas:

- Sociograma
- *Role-playing*
- Cuestionarios para obtener datos sociodemográficos del alumnado
- Indicadores de aprendizaje y medición (memoria, atención y control emocional)

Justificación de la elección:

Mediante la elección de este trabajo se ha podido recalcar la importancia de incluir la prevención del consumo de drogas en el currículum, así como demostrar la influencia del consumo de drogas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de este proyecto de investigación e innovación se han relacionado contenidos de numerosas asignaturas del Máster (multidisciplinariedad) y se ha permitido alcanzar un gran número de competencias generales del mencionado máster.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

Este apartado se va a dividir en dos secciones claramente diferenciadas, por un lado, se van a relacionar una a una las cinco competencias generales del máster con los dos trabajos seleccionados, explicando cómo estos trabajos han contribuido a la consecución de dichas competencias haciendo uso del conjunto de saberes, técnicas y teorías adquiridas a lo largo del proceso formativo de este máster. Además se hará mención a las asignaturas cursadas a lo largo del máster que también han contribuido a la adquisición de las competencias generales. La segunda sección de este apartado tratará de poner en relación los dos proyectos seleccionados, estableciendo sinergias entre ambos.

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

Competencia General 1

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.

A través de la elaboración de la Unidad didáctica se ha puesto de manifiesto la plena adquisición de esta competencia. Para justificar dicha afirmación se propone citar las palabras de Escamilla y Llanos (1993) en las que se establece una aproximación al término de unidad didáctica:

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso. (p.39)

De dicha definición se extrae que la unidad didáctica no es un mero documento que sistematiza y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que adapta su contenido pedagógico a un determinado contexto, como son el entorno social, familiar, económico, profesional y cultural del centro educativo. A la hora de integrarse en la profesión docente, se deben entender estos elementos como ejes prioritarios en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la realización de la unidad didáctica se ha debido asimilar y analizar el marco legal e institucional tanto del centro educativo como del currículo. El punto de partida de la programación didáctica, y por consiguiente, de la unidad didáctica está en la normativa constituida por las diferentes legislaciones tanto a nivel nacional como autonómico. Pero además se debe considerar e integrar el plan organizativo del centro así como sus diferentes proyectos educativos.

Para recalcar la importancia del contexto en la adquisición de la competencia 1, posteriormente la misma autora Escamilla (2008), retoma la influencia del contexto esta vez a través del término competencia, definiéndolo como “un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos” (p.30).

Los docentes deben adaptarse a la diversidad de contextos sociales que rodean al centro y al alumnado, proponiendo tareas abiertas y transferibles a multitud de contextos. Estas tareas de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno, estableciéndose una bidireccionalidad entre lo que se aprende tanto dentro como fuera del centro educativo. Conociendo los entornos sociales y familiares que rodean al alumnado se va a facilitar su desarrollo integral y el centro va a contar con las herramientas necesarias para aplicar distintas intervenciones como proyectos y programas educativos que mejoren la calidad educativa, favoreciendo la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de lo que se acaba de exponer se puede extraer que el proyecto de innovación está contribuyendo en gran medida a la consecución de esta competencia. Esto se debe a la importancia otorgada por la autora del proyecto a conocer el contexto social y familiar del alumnado. Se destaca la importancia de conocer el perfil del alumnado para conseguir una educación eficiente adaptando las metodologías de aprendizaje a los intereses y motivaciones del alumnado. El entorno social y familiar ejerce una influencia directa en

el comportamiento de los seres humanos, el método empleado para medir dicha influencia a través de este proyecto ha sido la elaboración de un cuestionario personal. Dicho cuestionario facilita datos sociodemográficos que proporcionan información sobre las relaciones que tienen lugar en el núcleo familiar. La familia como agente de socialización primario transmite los primeros aprendizajes educativos en materia de sentimientos y valores, de ahí que la familia tenga que un peso considerable en el proceso educativo de los alumnos y alumnas y deba ser tenido en cuenta por los docentes a la hora de desempeñar su labor.

La consecución de esta competencia general no hubiese sido posible sin la integración de los saberes y prácticas adquiridos a través de cuatro asignaturas fundamentales que son: “Procesos y contextos educativos”, “Diseño curricular e instruccional de la formación profesional”, “Practicum I” y “Psicología del desarrollo y de la educación”.

A través de la asignatura de “Diseño curricular e instruccional de la formación profesional” se nos inculcó la importancia que las administraciones públicas conceden al Derecho a la Educación haciendo un repaso a las referencias normativas generales del marco legal de la Formación Profesional española, de primordial interés para nuestra labor docente. Se parte de la Constitución Española de 1978 y su artículo 27 como base legislativa del sistema educativo español, haciendo especial hincapié en las dos leyes más utilizadas a lo largo del máster la LOE y la LOMCE.

Como necesidad de integrar los distintos subsistemas de la Formación Profesional surge la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional, además se subraya la importancia del Real Decreto 1147/2011 que supone una organización general de la Formación Profesional, y, por último, se incide en la normativa autonómica y el currículo de cada uno de los títulos de la Formación Profesional.

La asignatura “Procesos y contextos educativos” contextualiza de igual modo las diferentes leyes y normativas del sistema educativo español, añadiendo además contenido de gran utilidad para la realización del “Practicum I”, se trata de la estructura de los centros educativos así como los documentos institucionales que los componen. La formación otorgada a través de esta asignatura permitió ejecutar el período de prácticas en el centro educativo con éxito, ya que se contaba con la capacidad de identificar y reconocer los documentos de organización y funcionamiento del centro, tales como: el

Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular, la Programación General Anual, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acción Tutorial, etc.

A través de los dos trabajos seleccionados se ha demostrado la influencia del entorno social, familiar y cultural en el desarrollo integral del alumnado. La asignatura de “Psicología del desarrollo y de la educación” potencia el estudio de la influencia del contexto social y cultural a través de la psicología culturalista de Vigotsky que sostiene que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción con el contexto social y cultural.

Su teoría sociocultural se centra en la importancia del conocimiento como un proceso de interacción entre el individuo y el medio en que se desenvuelve, no se puede entender al individuo como un ser aislado de su medio sociocultural. Además la teoría concede al docente un papel esencial como “facilitador” del desarrollo cognitivo del alumno, siendo éste capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos. Para Vigotsky (1979), la educación implica el desarrollo potencial del individuo, así como la expresión y crecimiento de la cultura humana.

Competencia General 2

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.

Esta competencia ha ayudado a alcanzarla el proyecto de innovación realizado para la asignatura de “Innovación e Investigación educativa”, en dicho proyecto se propuso estudiar la influencia del consumo de drogas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de este trabajo se diseña un programa de prevención del consumo de drogas con el objetivo de disminuir o eliminar el uso de sustancias, retrasando así la edad de inicio del consumo de los jóvenes españoles. El consumo de sustancias por parte de los estudiantes es una conducta que repercute en el desarrollo de la vida normal del centro educativo y en el desarrollo personal de los estudiantes dificultando así la convivencia formativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las actuaciones que tengan lugar en los centros educativos para prevenir hábitos de vida no saludables o para gestionar una convivencia estimulante tanto dentro como fuera del aula, van a tener en cuenta la situación personal, psicológica, social y familiar del alumno, favoreciendo a través de la comunicación y el diálogo, el desarrollo personal de los estudiantes así como una mejora en la orientación académica y profesional.

Cada alumno tiene unas características individuales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar posibles causas de conductas disruptivas, a través del proyecto de investigación se emplean dos técnicas que van a permitir conocer al alumnado, sus intereses, inquietudes y motivaciones. La primera de ellas es un cuestionario para conocer una serie de datos sociodemográficos de los alumnos que nos van a determinar las características de los alumnos y su entorno, sus gustos e intereses.

La convivencia escolar es un proceso social que se compone de las relaciones entre los miembros de su comunidad, por ello la segunda técnica empleada para comprender las interacciones y relaciones entre los estudiantes dentro de la escuela, es el sociograma, ya que nos va a orientar en la toma de decisiones para mejorar la convivencia. Jacob Levy Moreno (1937), desarrolló esta técnica con la finalidad de explorar las relaciones que tenían lugar tanto en las escuelas como en los lugares de trabajo. El sociograma es un instrumento de análisis de datos, empleado para poner de manifiesto las relaciones sociales establecidas entre los integrantes de un grupo.

Se trata de una herramienta que va a permitir al docente conocer la manera en la que se relacionan socialmente sus miembros, se van a contrastar las percepciones que se tienen sobre los alumnos, reconociendo a aquellos alumnos con dificultades de integración en el grupo y se podrá detectar la existencia de bandos así como detectar los liderazgos establecidos (Brunet, 1984). El sociograma también va a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando el rendimiento académico gracias a la detección de actuaciones llevadas a cabo por los alumnos y perjudiciales para ellos (Ugazio, 2001).

Además, para alcanzar la plena adquisición de esta competencia se integran y se relacionan contenidos y teorías de numerosas asignaturas del máster, destacando “Psicología del desarrollo y de la educación”, “Sociedad, familia y procesos grupales” y “Educación emocional del profesorado”.

La gestión de la convivencia en los centros educativos pasa por una gestión más profunda de las emociones, para ello se debe educar en competencias emocionales. Estas competencias emocionales han sido trabajadas a través de la asignatura “Educación emocional del profesorado” haciendo uso de diferentes técnicas de afrontamiento de las emociones, trabajando las habilidades sociales y la asertividad.

La educación emocional permite un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, el psicólogo estadounidense Paul Ekman realizó numerosos estudios sobre las emociones estableciendo en 1972 las seis emociones básicas o primarias: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa. (Ekman y Serra, 2017). Para detectar los liderazgos y las características de un grupo cohesionado en el aula se hace uso de todos los conocimientos adquiridos en la asignatura “Sociedad, familia y procesos grupales”. Se abordó el concepto de cohesión de la mano de Lewin (1939), describiéndolo como fuerzas que mantienen unidos a los miembros de un grupo.

Las aportaciones de Lewin (1939) en materia de liderazgo han sido de gran relevancia para la adquisición de esta competencia permitiendo estudiar la conducta de un líder, saber cómo son y cómo se comportan. Se identificaron tres estilos de liderazgo: autocrático, democrático y el laissez-faire. A la hora de comprender la conducta esperada de algún miembro de un grupo, Benne y Sheats (1948) establecen una clasificación de los roles: roles de tarea, roles socio-emocionales y roles individuales o disfuncionales. Gracias a esta clasificación el docente puede identificar los alumnos con comportamientos perjudiciales para la convivencia en un centro educativo.

La asignatura de “Psicología del desarrollo y de la educación” nos permite asimilar que el adolescente se encuentra en una etapa de tránsito hacia la vida adulta introduciendo dos conceptos de gran relevancia para comprender las características psicológicas del alumnado se trata del autoconcepto y la autoestima. Se entiende por el autoconcepto el conjunto de creencias que tenemos sobre nosotros mismos y la autoestima es la valoración que hacemos de nuestro propio autoconcepto. Al hilo de estos dos términos Naranjo (2007) considera la autoestima como un factor de vital importancia en el ámbito educativo debido a su contribución en el desarrollo psicológico, cognitivo y social de las personas.

A través del apoyo de las asignaturas citadas junto con la fundamentación teórica que las acompaña, así como el desarrollo del trabajo de innovación e investigación educativa se consiguió alcanzar la competencia general número 2 del máster.

Competencia General 3

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.

Mediante la realización de la unidad didáctica se alcanza la competencia general número 3, es una competencia esencial para el futuro docente, se trata de la organización y orientación del proceso de trabajo de los estudiantes. Siendo capaz de desarrollar las actividades mediante el uso de diferentes técnicas educativas que potencien el proceso de aprendizaje (sesiones expositivas, activar el aprendizaje significativo, aplicar el trabajo en equipo mediante el trabajo colaborativo, el uso de las TIC, etc.), pero además a través de la realización de una unidad didáctica se va a tutorizar y apoyar el proceso de aprendizaje del alumno, especialmente mediante la evaluación formativa.

Para fundamentar estas ideas expuestas con respecto a la unidad didáctica cabe mencionar la definición establecida por Fernández González, Elortegui Escartín, Moreno Jiménez, y Rodríguez García, (1999) entienden la unidad didáctica como:

un conjunto de ideas, una hipótesis de trabajo, que incluye no sólo los contenidos de la disciplina y los recursos necesarios para el trabajo diario, sino unas metas de aprendizaje, una estrategia que ordene y regule en la práctica escolar los diversos contenidos del aprendizaje. (pp. 10-11).

De esta definición se desprende que la unidad didáctica surge de la necesidad de establecer una estrategia que organice y oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia debe contar con una metodología apropiada que otorgue una organización de los contenidos en bloques y en unidades didácticas, con una correcta secuenciación y temporalización. Además debe resaltar las actividades de aprendizaje que permitan a los alumnos consolidar, ampliar o reforzar la adquisición de conocimientos mediante el empleo de los diferentes tipos de actividades, de inicio, de desarrollo, de ampliación, de refuerzo, etc. Y por último deben aparecer las actividades de evaluación, que van a permitir tanto al docente como al alumno analizar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje como es el caso empleado de la evaluación formativa.

La evaluación formativa centra su intervención en mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, a través de la retroalimentación o *feedback* que se le da al estudiante, éste

puede reajustar ciertas acciones correctivas de su trayectoria de aprendizaje para encaminarlas hacia el mejoramiento así como a la consecución de sus metas. El *feedback* aportado al alumno permite perfeccionar los resultados de su aprendizaje además de incentivar la motivación ya que éste se da en función de sus necesidades (McMillan, 2007).

El alumno va a ser capaz de hacer un análisis crítico de sus debilidades para corregirlas y de sus fortalezas para potenciarlas, haciéndose responsable de su propio proceso de aprendizaje a la vez que se mejoren los resultados académicos. Para Stiggins, Arter, Chappuis y Chappuis (2007), este proceso de evaluación permite que los estudiantes participen de forma activa en un proceso reflexivo y analítico de su proceso de aprendizaje.

Otro concepto estrechamente ligado a la evaluación formativa y vinculado a la competencia general número 3 es una de las teorías más importantes de la psicología constructivista, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968). En el aprendizaje significativo el alumno es el constructor de su propio aprendizaje, parte de lo que ya sabe, de los conocimientos que ya tiene, para construir nuevos conocimientos. Este nuevo conocimiento se construye porque el alumno tiene interés por aprenderlo y va a ser aplicable a nuevas dimensiones y situaciones siendo incluso aplicable fuera del aula.

En la unidad didáctica desarrollada se propone un modelo didáctico constructivista, influido por la psicología del aprendizaje y que tiene como punto de partida lo que los alumnos ya saben, por ello se propone una actividad de inicio, consistente en la lectura de dos artículos de prensa que introducen el concepto de medio ambiente en el sector de la Hostelería, con esta actividad se busca despertar el interés y la curiosidad del alumno por la materia a impartir así como activar el aprendizaje significativo del alumno. Con esta actividad se pretende conocer el nivel madurativo del alumno, teniendo en cuenta sus conocimientos previos como punto de partida para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Gracias a las asignaturas de “Procesos y Contextos educativos” y a la de “Diseño curricular e instruccional de la formación profesional” se introducen los diferentes tipos de evaluación existentes en función de los objetivos esperados de cada tipo de evaluación, se introdujeron también diferentes instrumentos de evaluación como la rúbrica, los trabajos en grupo, el one minute paper, etc., de gran utilidad a lo largo del máster. A través de la adquisición de esta competencia ha quedado reflejada la importancia de saber elegir

el tipo de evaluación apropiada para impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Según Reynolds, Livingston y Willson (2006) deben quedar bien definidos los propósitos principales a la hora de determinar el tipo de evaluación elegida ya que debe contribuir a mejorar el proceso de enseñanza de los estudiantes, apropiar la evaluación con el proceso de enseñanza y por último ser un método efectivo para que los docentes puedan tomar acciones correctivas.

Toda la materia que hace referencia a la psicología constructivista, vino de la mano de la asignatura de “Psicología del Desarrollo y de la educación”, entendiendo por constructivismo aquellas teorías y paradigmas que enfocan el conocimiento como una construcción del ser humano, los individuos crean y estructuran su conocimiento dándole significado y sentido a la realidad.

Una vez más queda reflejado el grado de interrelación entre las competencias del máster, a través de esta competencia se hace referencia a la evaluación formativa como técnica para potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos, los estudiantes hacen una evaluación reflexiva y crítica de sus resultados y capacidades siendo capaces de reorientar sus esfuerzos y mejorar su desempeño personal. De este modo se alcanza a través de la unidad didáctica también la competencia número 5 que hace referencia a la evaluación como herramienta para alcanzar una mejora continua en el desempeño docente y en la tarea educativa, ya que el docente mediante el empleo de la evaluación formativa puede adaptar su proceso didáctico a las necesidades observadas de los alumnos, mejorando así su rendimiento académico.

Competencia General 4

Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia

La competencia general número 4 del máster aborda uno de los aspectos más importantes de la actividad docente. La planificación, el diseño y la organización del desarrollo docente son un imperioso para un profesor. Se considera relevante abordar el “El cono del aprendizaje” de Dale, para justificar la adquisición de la competencia general 4 a través del diseño de una unidad didáctica.

Otra metodología activa empleada a través de esta unidad didáctica es la actividad participativa mediante el aprendizaje cooperativo.

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos (Pujolàs, 2009, p.231).

El aprendizaje cooperativo permite que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, aprovechando al máximo la interacción entre el alumnado para maximizar el aprendizaje. El grupo no logra su resultado si no lo alcanzan todos sus miembros estableciéndose así una interdependencia positiva. El alumno, a través del trabajo cooperativo, irá ganando en autonomía y adquiriendo las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar su aprendizaje (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

El rol del docente, como guía del conocimiento, va a ser el de promover el diseño y desarrollo de actividades centradas en el alumno y en su proceso de aprendizaje. Se deben evitar crear entornos de formación en los que la información entre y salga únicamente para ser memorizada, se deben diseñar actividades que faciliten la comprensión de los contenidos así como su interiorización para crear un aprendizaje significativo. El docente debe desarrollar actividades formativas encaminadas a elevar la motivación y el interés del alumnado, favoreciendo la comunicación intragrupal entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, alcanzado así las claves del éxito de sus alumnos y el suyo propio.

A través de las asignaturas de “Diseño de actividades de aprendizaje” y “Recursos didácticos para la enseñanza de materias en francés” se puso en práctica la capacidad docente de diseñar y organizar actividades mediante la creación de dos unidades didácticas. Después de un breve repaso de la tipología de actividades existentes la alumna se decantó por actividades de inicio con el objetivo de despertar el interés de los alumnos por la materia, actividades de consolidación para que los alumnos contrasten los nuevos aprendizajes con los previos, siendo capaces de aplicar los nuevos aprendizajes a

contextos reales. Y por último, mediante actividades de evaluación que pretenden dar cuenta de lo aprendido por los alumnos.

La adquisición de esta competencia estuvo muy vinculada con la asignatura “El entorno productivo” se trata de una asignatura puente entre el sistema educativo y el mercado laboral. Con la elaboración de la unidad didáctica se ha tratado de desarrollar actividades que motivasen al alumnado a comprender el entorno productivo que les rodea y querer incorporarse a él, conociendo el contexto de las empresas de Hostelería y Turismo en la sociedad actual. Al acercar al alumno al mundo laboral se ponen en práctica los conceptos asimilados a lo largo de esta asignatura como el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el que se registran las cualificaciones profesionales y el subsistema de la FP para el Empleo respondiendo a las necesidades del sector productivo. Además, en esta asignatura se abordaron conceptos muy generales relativos al sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, prevención de riesgos laborales, medio ambiente y desarrollo sostenible, calidad y responsabilidad social corporativa.

Competencia General 5

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.

La asignatura de “Innovación e investigación educativa” ha permitido reconocer y aplicar metodologías y técnicas de investigación y evaluación educativas, siendo capaz de diseñar y desarrollar un proyecto de investigación, innovación y evaluación. Ha quedado reflejado que la innovación educativa surge de los problemas a los que se enfrentan tanto el profesorado en su docencia como el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La problemática detectada a través del proyecto de investigación surge de la inquietud de la autora por el crecimiento exponencial del consumo de drogas por parte de los adolescentes españoles y la incidencia en sus resultados académicos. Se pretende medir el impacto del consumo de drogas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Para convertir la innovación en investigación se aportaron indicadores capaces de evaluar y medir los efectos del problema. Una vez cuantificados los efectos entra en juego la labor docente emprendiendo buenas prácticas que permitan la mejora continua del conjunto de la comunidad educativa. Los proyectos de innovación educativa

bridan a los estudiantes la oportunidad de mejorar la calidad de sus aprendizajes así como afrontar problemas de aprendizaje.

Para fundamentar la adquisición de la competencia número 5 del máster y comprender la manera en la que se evalúa, investiga e innova el “aprendizaje del estudiante” debemos hacer mención a la teoría del alineamiento constructivo de John Biggs (2004). Parte de la forma en la que los estudiantes aprenden y se materializa mediante una relación lógica de todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje estando de este modo alineados entre sí. Desde los objetivos que se persiguen, pasando por los contenidos que se van a abordar, hasta la metodología, las actividades y la evaluación empleadas para la consecución de los objetivos, es lo que Biggs denomina “alineamiento constructivo”. Para Biggs la clave del éxito de la enseñanza reside en la forma en la que aprende el estudiante, diferenciando dos tipos de aprendizajes el superficial y el profundo. Lo deseable es que el alumno opte por un aprendizaje profundo en el que sus intereses y sus metas vayan en consonancia con las metas y objetivos del profesor. Los alumnos deben querer aprender, entender y reflexionar activando sus procesos cognitivos superiores mientras que el docente se preocupa por el resultado del aprendizaje del alumno empleando metodologías y métodos de evaluación que estimulen la curiosidad del alumno y amplíen los conocimientos previos de los alumnos, permitiéndoles alcanzar sus metas y objetivos.

Otro concepto estrechamente vinculado a la teoría del alineamiento constructivo así como con la competencia general 5 es la Taxonomía SOLO de Biggs y Colins (1982), que analiza los resultados de aprendizaje esperados estructurándolos en cinco niveles en función de la complejidad cognitiva para los estudiantes. El docente debe conseguir que el alumno alcance el nivel de aprendizaje más complejo, aprendiendo éste por construcción activa del conocimiento avanzando así hacia un aprendizaje más profundo. Se establecen cinco niveles: “preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstrato ampliado” (Biggs, 2004, pp. 60-62). Mediante esta jerarquización de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje llegar a los niveles 4 y 5 supone ir más allá de la información proporcionada, demostrando una apropiada asimilación de los conceptos y la adquisición de un mayor número de competencias.

3.2 Relación entre los dos proyectos seleccionados: propuesta para la mejora de la docencia en Formación Profesional

Con la ayuda de los dos proyectos seleccionados, la Unidad didáctica y el Proyecto de Innovación educativa, se ha conseguido alcanzar la totalidad de las competencias del Máster, estos trabajos se han desarrollado para dos asignaturas muy diferentes pero se va a establecer una estrecha relación entre ambos.

A través de la elaboración de la unidad didáctica se ha integrado la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgando un nuevo rol al docente como guía y facilitador de conocimiento, gozando el alumno de mayor autonomía guiando y marcando el ritmo de su propio aprendizaje. Sangrà (2001) afirma que se produce un cambio de rol en el docente pasando a ser facilitador del aprendizaje, ello requiere un cambio en el perfil del docente mediante una formación inicial sólida en el uso de las TIC y una formación continua y permanente del profesorado. El docente como facilitador del aprendizaje va a ser capaz de desarrollar actividades adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos, con unas características psicológicas, sociales, académicas y familiares variadas. Además, estas actividades deben ser motivadoras, potenciar el aprendizaje significativo, así como el pensamiento crítico, y favoreciendo actividades grupales que permitan un aprendizaje cooperativo. Salinas (2004) afirma que el profesor actúa en primer lugar como persona y posteriormente como experto en la transmisión de conocimientos y que su objetivo final es promover el crecimiento personal del alumnado, enfatizando con él para facilitar así su proceso de aprendizaje.

A través del proyecto de investigación educativa, se ha puesto de relevancia la importancia de la educación emocional así como la obtención de datos relacionados con el contexto social, familiar y cultural de los alumnos así como del centro educativo. La renovación de la enseñanza se da también en el ámbito emocional, pasando de una clase tradicional en la que se prima el conocimiento a pasar a una clase modernizada en la que dominen las emociones. El auge de la dimensión emocional va a permitir corregir comportamientos disruptivos en los adolescentes como se demuestra en el proyecto de innovación tales como el consumo de drogas, trastornos alimentarios, la violencia en el ámbito educativo, el acoso escolar, etc.

A través de la intervención socio-emocional se va a conocer el entorno de los alumnos y las alumnas, comprender cómo actúan, cómo piensan y cómo se sienten, influyendo sobre

su motivación y actitud ante el mundo educativo. Se plasma la necesidad de aprender y enseñar las emociones al alumnado para reforzar sus habilidades emocionales y comunicativas y enfrentarse a sus debilidades emocionales favoreciendo así el control emocional.

Para profundizar sobre las sinergias existentes entre los dos proyectos se desarrolla una propuesta educativa que emplea el juego como metodología activa para activar las emociones del alumnado.

3.2.1 Gamificación y educación emocional claves del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el ámbito educativo se entiende por “Gamificación” la aplicación de principios y elementos propios del juego trasladados a un ambiente de aprendizaje con la finalidad de influir en los comportamientos, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012). Se trata de una metodología con gran atractivo entre los estudiantes, que enriquece su experiencia educativa y promueve el aprendizaje activo. Se traslada el mundo del juego a las aulas mediante el uso de recompensas, estableciendo un grado de competitividad intergrupala y una cooperación intragrupal teniendo un impacto directo en su estado emocional permitiendo a los alumnos expresar y trabajar sus emociones en relación a los demás.

La educación emocional forma parte de un proceso educativo que comprende el desarrollo emocional como elemento indispensable del desarrollo cognitivo, favoreciendo el desarrollo integral de la personalidad de los individuos. A través del conocimiento de las emociones se afrontan mejor los retos que se plantean a lo largo de la vida, aumentando los niveles de bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Queda plasmado el objetivo de la educación emocional que es promover el desarrollo integral de las personas proporcionando a los individuos las estrategias emocionales necesarias para la vida cotidiana. Goleman (1996) define la inteligencia emocional (IE) como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Se desprende la necesidad de tomar conciencia de las emociones de uno mismo y saber autocontrolarlas, se debe tener la habilidad social oportuna para reconocer lo que los demás sienten o piensan, haciendo uso de las habilidades sociales, la empatía, la asertividad, etc.

La propuesta planteada consiste en la elaboración de un programa educativo, de carácter transversal, para desarrollar las competencias emocionales de nuestros jóvenes a lo largo del curso académico, para ello se propone integrar contenidos de educación emocional en los currículos españoles. Las emociones deben entenderse como un tema transversal que debe ser abordado en todas las materias. De las diferentes sesiones con las que contará este programa se proponen dos sesiones en las que se use el juego como metodología activa para descubrir e interpretar las emociones.

En la primera propuesta se tomará de base el conocido juego de mesa el *Pictionary* consistente en adivinar palabras a través de un dibujo en un trozo de papel. En este caso lo que se tendrá que adivinar serán las emociones. Se jugará en grupos para impulsar un trabajo cooperativo en el que se aprovechen al máximo las interacciones entre el alumnado con el fin de maximizar el aprendizaje de las diferentes emociones. Al final de la sesión se hará un análisis y reflexión grupal para compartir las dificultades encontradas a la hora de expresar e interpretar las emociones. El objetivo de esta actividad es comprender, expresar y ser capaces de compartir las emociones de cada alumno y alumna mediante un juego activo y cooperativo.

En la segunda propuesta, se va a interactuar a través de juegos de rol o *role-playing* para trabajar las emociones. Se trata de una técnica que emplea la interpretación para recrear situaciones reales, fomentando la participación activa del estudiante. Se propondrá la recreación de situaciones reales que se puedan dar en la vida cotidiana y en las que los alumnos deban hacer uso de sus habilidades comunicativas y tomar decisiones. Se escenificarán situaciones en las que se trabajen temas como el acoso escolar, el consumo de drogas, la violencia, etc. Se finalizará con una reflexión grupal en la que se proporcionarán las herramientas necesarias para adoptar medidas correctivas. Sarlé (2000) considera que cuando los estudiantes interpretan un personaje o rol, llegan a pensar desde la visión del personaje que interpretan. De ahí que se puedan corregir ciertas emociones y actitudes perjudiciales para los alumnos.

Se anima a los futuros docentes y al sistema educativo a integrar las habilidades socioemocionales en el currículo a través del uso de aulas gamificadas, tal y como lo reflejan Ermi y Mäyrä (2005) a través de la gamificación se consigue un cambio de actitud en el comportamiento de una persona.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo y todo lo que le ha antecedido se ha podido comprobar que la docencia no es sólo transmitir conocimiento, la formación pedagógica y didáctica ofrecida en el Máster del Profesorado nos ha proporcionado unas bases teóricas en materia de pedagogía y educación enriqueciendo de este modo el quehacer docente. Se nos ha inculcado la importancia de conocer al alumnado siendo capaces de emprender acciones educativas y formativas adaptadas a las necesidades de los mismos. Partiendo de las características del alumnado como eje giratorio de la educación, se han puesto a nuestra disposición las herramientas necesarias para ser capaces de aplicar los principios metodológicos, actividades y modelos educativos apropiados para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación es una institución social que está en constante cambio siempre con un objetivo final claro: la mejora de la calidad educativa de los alumnos y alumnas, para ello el docente debe tener un buen conocimiento de la normativa que regula la educación española, y más concretamente la Formación Profesional así como la organización institucional del sistema educativo. La legislación educativa regula el adecuado ejercicio de la profesión docente, siempre en constante actualización para buscar la mejora de la calidad educativa. Además transmite las normas que regulan el correcto funcionamiento de los centros educativos creando documentos institucionales que velan por garantizar un clima de convivencia y armonía adecuado para el desempeño docente. La normativa educativa establece los derechos y obligaciones que tienen los miembros de la comunidad educativa. La peculiaridad de la Formación Profesional viene dada por sus dos subsistemas, gozando de legislación que regula el ámbito educativo y de legislación que regula el ámbito laboral.

La mejora del aprendizaje de los alumnos y alumnas pasa por hacerles participar de forma activa en la construcción de su propio aprendizaje, como futuros docentes debemos ser capaces de personalizar los métodos de aprendizaje despertando en el alumnado una curiosidad e interés por aprender. Por ello a través de este máster se inculca la necesidad de mejora continua de la calidad de la formación de los nuevos profesionales de educación. La formación recibida, a través de todas las asignaturas, concede la capacidad de aplicar metodologías didácticas que favorezcan y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mantener al alumnado motivado va a empujarles a participar activamente en

los procesos de aprendizaje, van a aprender haciendo siendo capaces de trasladar sus conocimientos al mundo real. Se presta especial atención a la educación socioafectiva como un elemento más del currículo, ya que junto con los conceptos y los procedimientos estaría la actitud que es de vital importancia en el desarrollo de las emociones. Desde el inicio del Máster se fomenta el rol del docente como orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo además ser capaz de atender y gestionar los conflictos y dificultades encontradas en el aula. El docente requiere de la adquisición de competencias que le proporcionen la capacidad de comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, además de fomentar el desarrollo integral del alumnado optimizando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La revolución educativa viene de la mano de la tecnología digital, como futuros docentes debemos integrar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza. La sociedad actual se caracteriza por el uso masivo de nuevas tecnologías y como una pieza más del puzzle educativo debemos subirnos al carro de la sociedad de la información. Si hacemos un buen uso de las tecnologías se va facilitar la labor docente contribuyendo a aumentar la motivación y el interés del alumnado así como mejorar sus resultados académicos. Así lo expresa Salinas (2004) gracias al uso de formación apoyada en las TIC se acentúa la implicación activa del estudiante y se presta mayor atención a las destrezas emocionales e intelectuales.

Es indiscutible la atracción y la motivación que generan las TIC y las redes sociales entre los jóvenes, por ello es imprescindible vincular este interés a los entornos de aprendizaje potenciando de igual modo a través de la competencia digital la educación en valores, igualdad, paz y solidaridad (Sherwood, 2018).

De igual modo es indiscutible que el motor de la actividad docente es la creatividad, a través de la formación pedagógica y didáctica recibida en el máster se pone de manifiesto la necesidad de contar en el mundo educativo actual con docentes capaces de responder de forma eficaz a las demandas del sistema, superando los retos planteados y tener la capacidad de adaptarse a los cambios futuros por ello se prepara a los futuros profesionales con la formación necesaria para planificar la actividad docente. Se trata de la base de la práctica docente, todas las asignaturas del Máster han aportado una fuente de conocimiento necesaria para dotar a los futuros profesores de la capacidad de organizar, coordinar y controlar el quehacer docente. A través de la planificación se

establecen los objetivos que deben ser alcanzados por los alumnos, planteando los contenidos, las estrategias y metodologías de aprendizaje así como los procedimientos de control (criterios de evaluación).

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y conectado en el que se producen cambios sociales, económicos, políticos, tecnológicos y culturales, a los se suman de igual modo los cambios educativos. La adaptabilidad y la búsqueda de mejora continua deben ser dos factores inherentes a la profesión docente. El profesor debe ser capaz de orientar y guiar al alumnado para favorecer un proceso de aprendizaje óptimo, para ello se debe interactuar con todos los miembros de la comunidad educativa, estableciendo un vínculo especial con las familias y el alumnado. Un buen docente debe contar con las competencias necesarias para potenciar una convivencia positiva y un buen clima de aula que estimule el pleno desarrollo educativo, emocional y profesional del alumnado.

4.1 PROPUESTAS DE FUTURO

Para finalizar este trabajo de fin de máster se plantean una serie de propuestas orientadas a la mejora del máster en ediciones futuras y propuestas a nivel personal para afrontar la carrera profesional docente con la mejor preparación posible.

4.1.1 Propuesta para el Máster

Dada la situación de crisis sanitaria vivida durante la realización del curso académico no se pudieron llevar a cabo las prácticas docentes en centros educativos. No se pudo cumplir una de la premisas más inculcadas durante este máster que es la de “aprender haciendo”. Durante el primer cuatrimestre se realizaron unas prácticas en las que no se entró en contacto con el alumnado pero se conoció la estructura organizativa de los centros educativos. A pesar de no haber realizado el segundo período de prácticas de forma presencial, la autora considera que este Máster debería contar con un componente práctico de mayor duración y otorgar a las prácticas en centros educativos un cuatrimestre entero.

Estas horas se podrían obtener de asignaturas de menor relevancia para nuestra labor docente. De igual modo se propone una formación de mayor duración y profundidad en el desarrollo de programaciones, unidades didácticas, diseño de actividades y en la innovación educativa, que bajo el punto de vista de la autora son la base de un buen docente. Debido a la pandemia mundial vivida durante este curso se pone de manifiesto la necesidad de una mayor formación en TIC por parte del profesorado español, por ello

se propone un mayor número de asignaturas que se encarguen de la formación necesaria en nuevas tecnologías para los futuros docentes.

4.1.2 Propuesta para la autora

En un futuro a corto plazo la autora va a seguir su proceso formativo para superar con éxito las oposiciones y ampliar sus conocimientos. La autora busca mantenerse actualizada para poder hacer frente a las necesidades educativas actuales, conociendo las transformaciones generadas en las TIC, así como las innovaciones pedagógicas. La actualización de conocimientos de la autora va a empezar con una formación lingüística superior permitiéndole optar a un mayor baremo a la hora de realizar la oposición.

A través de la realización de este máster la autora ha descubierto la importancia que desprende en el mundo educativo el buen conocimiento de las emociones para conocer a su alumnado y establecer de este modo vínculos apropiados para su éxito académico. Por ello la autora desea realizar cursos de formación en inteligencia emocional y habilidades comunicativas. De igual modo debido a la situación vivida de crisis sanitaria se ha puesto de manifiesto la importancia de profundizar sus conocimientos en nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

La formación continua es uno de los retos que se propone la autora, se trata de un reto que está en constante cambio debido a la constante actualización de los conocimientos, a los avances tecnológicos así como al número creciente de metodologías didácticas que emplean las TIC. A través de una formación continua, la autora va a tratar de potenciar sus habilidades y destrezas para detectar las necesidades de los alumnos, éstas necesidades se van a poder detectar si se cuenta con las capacidades emocionales necesarias para comprender el perfil del alumnado, sus gustos, motivaciones e intereses y para ello el docente debe estar al día y actualizado, pero sobre todo se quiere finalizar este trabajo retomando una frase de Thomas A. Edison que decía “Hay una manera de hacerlo mejor, búscala”, todos podemos ser mejores docentes, porque siempre se puede mejorar, sólo necesitamos dotarnos de los medios y herramientas necesarios para conseguirlo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Amores, J., y Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/244/283>
- Aragón. ORDEN de 5 de julio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Dirección de Servicios de Restauración para la Comunidad Autónoma de Aragón, *Boletín Oficial de Aragón*, 1 de agosto de 2012, núm. 149. Recuperada de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=685130380909&type=pdf>
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Benne, D. y Sheats, P. (1948). Functional Roles of Group Members. *Journal of Social Issues*, 4.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Biggs, John y Collins, Kevin (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York, United States: Plenum Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Brunel, J. (1984). *La tutoría con adolescentes*. Madrid, España: San Pio X
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), pp. 1-16.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm, 311, pp. 8-9. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Ekman, P., y Serra, J. J. (2017). *El rostro de las emociones*. Barcelona, España: RBA Libros.
- Enciso, J. (2 de diciembre de 2012). El cono del aprendizaje de Dale. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://juanenciso06.blogspot.com/2012/12/el-cono-del-aprendizaje-de-dale.html>
- Ermí, L., Mäyrä, F. (2005). Player-Centred Game Design: Experiences in Using Scenario Study to Inform Mobile Game Design. *Game Studies*, 5, (1).
- Escamilla, A. y Llanos, E. (1993): *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza, España: Luis Vives

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó.
- España. Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial, de 20 de julio, *Boletín Oficial del Estado*, 21 de julio de 1955, núm. 202. Recuperada de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1955/202/A04442-04453.pdf>
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, *Boletín Oficial del Estado*, 21 de junio de 2002, núm. 147. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- 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*, 30 de julio de 2011, núm. 182. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13118-consolidado.pdf>
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- España. 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*, 10 de septiembre de 2015, núm. 217. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/10/pdfs/BOE-A-2015-9734.pdf>
- Fernández González, J., Elortegui Escartín, N., Moreno Jiménez, T., y Rodríguez García, J. F. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla, España: Diada Editora.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2020). *Glosario-INCUAL*. Recuperado de <http://incual.mecd.es/glosario>
- Kapp, KM. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para el entrenamiento y educación*. San Francisco, Estados Unidos: Pfeiffer.
- Labrador, M. J., y Andreu, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia, España: Editorial de la UPV

- Lewin, K. (1939): Teoría de campo y experimentación en psicología social. *Cuaderno del Instituto de Sociología*, Facultad de Filosofía de la UBA, (10).
- McMillan, J. H (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York, United States: Teachers College.
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Tempora, Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 8, pp. 211-236. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2144005>
- Merino, R.; Casal, J., y García, M. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, pp. 81-98.
- Molinas, C., y García Perea, P. (2016). *Poner fin al desempleo. ¿Queremos? ¿Podremos?* Bilbao, España: Deusto.
- Moreno, J. L. (1937). Intermediate treatment of a matrimonial triangle. *Sociometry*, 1.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE*, 2 (7), pp. 1-27.
- Navío, A. (2002). *Las competencias profesionales del formador*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- OCDE. (2003). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Obtenido de <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Planas, J., y Merino, R. (2015). *La formación profesional*. En C. Torres (Ed.). (2015). *Situación social*. Madrid, España: CIS.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. En *Revista de Educación*, 349, pp. 225-239
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea.] Recuperado de <https://dle.rae.es/competencia>
- Reynolds, C. R ; Livingston, R. B. y Willson, V. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston, United States: Pearson.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), pp. 1-16. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v1n1-salinas/228-1150-2-PB.pdf>
- Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educación*, 28, 117-131. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v28-sangra/367>

- Sarlé, P. (2000). El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar. *Psykhé*, 9 (2).
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. Madrid, España.
- Sherwood Guerrero, A. (2018). Experiencias compartidas: La educación conectada “Iguale.es, un Instagram para la igualdad” Conectar, aprender, crecer y transformar. Programa De Educación Para El Desarrollo “Red Ciudadana Por La Paz V: Como Proceso Positivo, Dinámico Y Participativo Que Promueva El Diálogo Y Solucione Los Conflictos En Un Espíritu De Entendimiento Y Cooperación Mutuos”. Experiencia Educativa I.E.S V Centenario. Sevilla, España.
- Stiggins, R. ; Arter, J. ; Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Upper Saddle River, New Jersey, United States: Pearson.
- TodoFP. (2020). *La formación profesional para el empleo en el ámbito laboral*. Recuperado de <http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/fp-ambito-laboral.html>
- (2020). *Políticas Europeas Comunes*. Recuperado de <http://www.todofp.es/en/profesores/europa/fp-europa/politicas-europeas-comunes.html>
 - (2020). *Centros Integrados de Formación Profesional*. Recuperado de <http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/centros-integrados/caracteristicas.html>
- Ugazio, V. (2001). *Historias permitidas, historias prohibidas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Presentado en Conferencia Mundial sobre la educación superior, París, Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Universidad de Zaragoza. (2019). *Plan Docente del Trabajo de Fin de Máster de la Especialidad Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la comunidad y FOL*. Recuperado de https://sia.unizar.es/documentos/doa/guia docente/2019/63298_es.pdf
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores y estrategias de juego para la formación y la educación*. Barcelona, España: Grijalbo