

Trabajo Fin de Máster
En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas
**Especialidad de Administración, Márketing,
Turismo, Servicios a la Comunidad y F.O.L.**

*Mindfulness en el aula para disminuir los
riesgos psicosociales en docentes*

*Mindfulness in the classroom to reduce
psychosocial risks in teachers*

Autora

Rebeca Royo Micolau

Director

Joaquín Manuel Conejo Fumanal

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019-2020

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster forma parte de las asignaturas de carácter obligatorio del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, concretamente corresponde a la especialidad en Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la Comunidad y FOL.

A lo largo de este documento se muestra la reflexión y síntesis sobre el propio proceso formativo. De este modo, se recoge la fundamentación teórica y las metodologías de enseñanza que han tenido un mayor impacto en la autora para la profesión docente a partir del marco teórico aprendido en las aulas de la Facultad de Educación y de la experiencia práctica en el centro educativo IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel). Además, se pone de relieve la necesidad de desarrollar la práctica *mindfulness* con la finalidad de reducir los riesgos psicosociales derivados de la profesión docente.

Palabras clave: *mindfulness*, riesgos psicosociales, aprendizaje significativo, *flipped classroom*.

ABSTRACT

This Master's Thesis is part of the compulsory subjects of the master's degree in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Apprenticeships, as well as Language, Artistic and Sports Classes, specifically in correspondence to the speciality in Administration, Marketing, Tourism, Services to the Community and Orientation Courses.

Throughout this document, there will be shown the reflection and synthesis on the educational process. In this way, the theoretical foundation and the teaching methodologies, that have had the greatest impact on the author in regard to the teaching profession, are collected from the theoretical framework learned in the classes of the Faculty of Education and from practical experience in the educational centre IES Pablo Serrano of Andorra (Teruel). Furthermore, the need to develop practice in mindfulness in order to reduce psychosocial risks derived from the teaching profession is highlighted.

Key words: *mindfulness*, psychosocial risks, significant learning, *flipped classroom*.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
2.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN FP.....	9
2.2. FUNDAMENTACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOS TRABAJOS.....	13
2.2.1. <i>Síntesis del Proyecto de Innovación y justificación de su elección.....</i>	<i>14</i>
2.2.2. <i>Síntesis de la Unidad Didáctica y justificación de su elección.....</i>	<i>16</i>
3. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	18
3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS PARA LA FP.....	18
3.1.1. <i>Fundamentación teórica - Inteligencia Emocional.....</i>	<i>20</i>
3.1.2. <i>Fundamentación teórica - Riesgos psicosociales en docentes.....</i>	<i>21</i>
3.1.3. <i>Fundamentación normativa - Plan de Convivencia.....</i>	<i>22</i>
3.1.4. <i>Fundamentación teórica - Metodologías activas.....</i>	<i>23</i>
3.1.5. <i>Fundamentación teórica - Flipped classroom.....</i>	<i>24</i>
3.1.6. <i>Fundamentación teórica - Aprendizaje significativo.....</i>	<i>24</i>
3.2. RELACIÓN ENTRE LOS DOS PROYECTOS: GENERACIÓN DE NUEVAS IDEAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA EN FP. 25	
3.2.1. <i>Propuesta innovadora 1: Modelo integrado mindfulness a través del Plan de Convivencia.....</i>	<i>26</i>
3.2.2. <i>Propuesta innovadora 2: Formación de instructores mindfulness entre el profesorado como recurso de prevención de riesgos profesionales.....</i>	<i>28</i>
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	30
4.1. CONCLUSIONES.....	30
4.2. PROPUESTAS DE FUTURO.....	31
4.2.1. <i>Carencias formativas del Máster y aportaciones para la mejora.....</i>	<i>31</i>
4.2.2. <i>Inquietudes innovadoras y posibles líneas de investigación.....</i>	<i>32</i>
5. REFERENCIAS DOCUMENTALES.....	33
5.1. BIBLIOGRAFÍA.....	33
5.2. WEBGRAFÍA.....	37
5.3. LEGISLACIÓN.....	38

1. INTRODUCCIÓN

Este apartado tiene como finalidad realizar una breve exposición sobre la Formación Profesional, el Sistema Nacional de Cualificaciones, el mercado de trabajo en España, la importancia de la formación del profesorado para acceder a la función docente y la movilidad europea. Posteriormente, se fundamentará la relevancia de implementar la práctica *mindfulness* en el ámbito educativo como medida de prevención de los riesgos psicosociales en docentes. Finalmente, concluiremos exponiendo de forma breve las motivaciones que me han llevado a cursar este Máster.

El 29 de diciembre de 1978 entró en vigor la Constitución Española, y con ella, se reconoció en el artículo 27 el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben amparar. Desde entonces, la educación ha sido uno de los pilares fundamentales para lograr el desarrollo social en España, siendo el camino a seguir para lograr el crecimiento económico y crear una sociedad más justa e igualitaria.

Además, la Ley Orgánica de Educación de 2006 enuncia que “*todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional*”. (art.5. LOE, 2/2006, de 3 de mayo).

Las enseñanzas de la FP actual son las enseñanzas profesionales que más se ajustan a las necesidades reales de todos los sectores laborales (todofp). Nos encontramos inmersos en un mercado mundial altamente competitivo donde la normativa cambia constantemente generando incertidumbre, la tecnología avanza galopantemente, y con ella, emergen nuevas necesidades en las empresas. Esta casuística obliga a los individuos a formarse y especializarse, resultando la formación profesional cada vez más atractiva. Residiendo su éxito en la constante actualización y creación de nuevos títulos basados en la adaptación al mercado laboral.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) en su web establece que la **Formación Profesional** es “*un conjunto de acciones formativas que capacitan para*

el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional en el sistema educativo, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores y la formación continua en las empresas” (incual.mecd.es).

La Formación Profesional en España representa un modelo integrado de cualificación profesional basado en competencias que prepara al alumnado para el ejercicio de una actividad profesional. La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional regula el sistema integral de Formación Profesional, cualificaciones y acreditación con el fin de responder de forma eficaz y transparente a las demandas sociales y económicas. Para lograr su consecución se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), correspondiendo su regulación a la Administración General del Estado y a las Comunidades Autónomas, participando también otros organismos como universidades y empresas. (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio).

Se entiende por **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional** “*el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo”*. (art.2.1. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio). El INCUAL es el responsable de elaborar el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), el cual está regulado en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre.

El **sistema integrado de FP en España** se desarrolla en dos reales decretos, que establecen dos subsistemas diferenciados pero interconectados: la FP reglada o del sistema educativo regulada en el RD 1147/2011 y la FP para el empleo regulada en el Real Decreto 694/2017.

En el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, se establece la ordenación general de la Formación Profesional reglada o del sistema educativo. El **subsistema de FP del**

sistema educativo depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las Comunidades Autónomas, estando en Aragón regulado por la Orden de 29 de mayo de 2008. Se compone de todos los títulos reglados, estructurándose en módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial (Formación Profesional Básica), ciclos formativos de grado medio (FP GM), ciclos formativos de grado superior (FP GS) y cursos de especialización. Actualmente, se ofertan más de 150 ciclos formativos englobados en 26 familias profesionales y cada ciclo formativo cuenta con unos contenidos teóricos y prácticos que están adaptados a cada campo profesional. (Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio).

Hoy en día la FP es considerada una prioridad en las políticas educativas del Gobierno Español y de la Unión Europea, siendo un elemento clave para lograr el desarrollo económico (Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio).

En el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula la Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. El **subsistema de Formación Profesional para el Empleo** está vinculado al Ministerio de Trabajo y Economía Social y a las Comunidades Autónomas. Tiene como objetivo crear empleo estable y de calidad, potenciando el capital humano a través de la formación profesional. Considera la formación profesional esencial para mejorar la empleabilidad a través de la mejora de las capacidades y competencias profesionales. Además, mantiene que es imprescindible una adecuación entre la oferta y la demanda de cualificaciones, siendo necesaria la anticipación en la oferta formativa a las demandas requeridas por el mercado laboral. (Ley 30/2015, de 9 de septiembre).

Actualmente tenemos a nuestro alcance gran cantidad de información gracias a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), pudiendo crear, acceder y compartir conocimiento a gran velocidad. Estamos inmersos en la sociedad de la información en la que la evolución tecnológica ha traído consigo cambios en la comunicación y, consecuentemente, en la educación. Coincidiendo con Granados (2015) el uso de las TIC supone romper con los medios tradicionales, pizarras, lapiceros, etc. Y dar paso a la función docente, basada en la necesidad de formarse y actualizar sus métodos en función de los requerimientos actuales.

Marqués (2000) afirma que el desarrollo tecnológico actual nos está situando en un nuevo paradigma de enseñanza que da lugar a nuevas metodologías de enseñanza y nuevos roles.

El modelo educativo ha cambiado y con él han emergido numerosas metodologías de enseñanza (*flipped classroom*, gamificación, aprendizaje basado en proyectos...) que acompañan a las lecciones magistrales en las que el alumnado adopta una actitud pasiva frente al aprendizaje.

La diversidad de escenarios, contextos y tendencias en la educación, en la actualidad, impone nuevos roles al proceso formativo, que implican retos para el profesional del futuro y las instituciones y agentes encargados de su formación. (Prieto, et al. 2011). El papel del docente se ha visto modulado, pasando de ser un mero transmisor de conocimiento a ser un educo-comunicador, facilitador, evaluador y gestor del aprendizaje (Cabero, 2000). Coincidiendo con Harasim y otros (2000) en los contextos de formación en red, el papel del docente, a diferencia de la actividad tradicional de la clase, está centrado en el alumnado y requiere un papel diferente del docente, más cercano al ayudante que al encargado de impartir lecciones.

Es de vital importancia para lograr una educación de calidad contar con docentes en formación permanente, se trata de una obligación moral, profesional y social, puesto que la formación debe ir de la mano del avance de la sociedad y la sociedad está en constante evolución, ello se refleja en Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Una oportunidad de aprender nuevos métodos pedagógicos y enriquecer así el proceso de enseñanza-aprendizaje es aprovechar los programas de movilidad del profesorado, como lo es Erasmus+, este programa permite el desarrollo del personal docente a través de acciones de formación en el extranjero (todofp).

Como vemos las responsabilidades que se atribuyen a los docentes son elevadas, lo que convierte a la docencia en una profesión de alto riesgo. Cuando existen muchas demandas y pocos recursos para afrontarlas, suele producirse un estado psicológico negativo en el docente que se puede manifestar con estrés laboral, insatisfacción laboral, o el burnout. Por el contrario, si el trabajador tiene recursos suficientes, tanto personales

como laborales, para afrontar las demandas, su estado psicológico será positivo con resultados como la satisfacción en su trabajo. (Salanova, Schaufeli, Llorens, Grau y Peiró, 2000; Schaufeli y Salanova, 2002).

Numerosos estudios avalan que aquellos docentes que desarrollan habilidades relacionadas con la inteligencia emocional tienen menor riesgo de sufrir daños psicosociales derivados de la profesión docente. Moriana y Herruzo (2004) establecen que una mayor autoconsciencia y un mayor nivel de autocontrol y autoeficacia, pueden ejercer un factor protector frente al estrés que sufren los docentes.

En este contexto, las técnicas basadas en el *mindfulness* podrían resultar especialmente útiles, ya que su práctica genera un proceso de conocimiento y aceptación que provoca un mejor acceso a modelos alternativos de relación con los pensamientos y con los sucesos que acontecen, ya que a través del entrenamiento en observar sin juzgar ni analizar, se ayuda a tomar una nueva perspectiva y a desarrollar una capacidad de afrontar de forma eficaz los problemas mediante el empleo de estrategias cognitivas más productivas (Wells, 2002).

Para finalizar el apartado expongo la principal motivación que me ha llevado a cursar este máster: el deseo de ser docente, una buena docente. Hace años descubrí mi vocación por lo que al finalizar el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos me matriculé en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Considero que para ser una buena docente es necesario obtener una formación previa y adquirir competencias en saber, relativas a conocimientos relacionados con el currículo de Formación y Orientación Laboral así como metodologías y didáctica, saber ser y estar, desarrollando habilidades sociales además de las relativas a la inteligencia emocional, y por último saber hacer a través del ejercicio profesional mediante los prácticum.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje en FP.

A comienzos de la década de los noventa España reformó su sistema educativo, entrando en vigor la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Con la llegada de la LOGSE se incorporó la Formación Basada en Competencias.

La Unión Europea a través de sus orientaciones manifiesta la necesidad de que los ciudadanos adquieran las competencias clave que permitan alcanzar un pleno desarrollo social, personal y profesional para lograr el desarrollo económico (educación y fp).

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE entiende las **competencias** como *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”* (Proyecto DeSeCo, 2005).

Las competencias se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplican a una pluralidad de contextos académicos, sociales y profesionales (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). Para lograr la transferencia a los diferentes contextos es necesario comprender el conocimiento que se da en las competencias y la vinculación de este con las destrezas que las componen (educación y fp).

El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento. Además, se caracteriza por su dinamismo ya que las competencias no se adquieren en un momento determinado y permanecen inalterables, sino que se van desarrollando continuamente adquiriendo mayores niveles de desempeño con la práctica. Este aprendizaje conlleva una formación integral de las personas que al concluir la etapa académica deben ser capaces de transferir los conocimientos adquiridos a nuevos escenarios (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

Las **competencias clave** en el Sistema Educativo Español aparecen detalladas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

En **Formación Profesional** el **proceso de enseñanza-aprendizaje** está orientado al desarrollo competencial del alumnado en cada uno de los títulos, en los cuales se incluyen competencias generales, profesionales, personales y sociales.

El perfil profesional de cada título de FP está definido por una **competencia general** que describe las funciones profesionales más significativas del perfil profesional. De este modo tomará como referente el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas. La competencia general se detalla en las **competencias profesionales, personales y sociales**, descritas como el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social (art.7. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio).

En la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y 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 la a las exigencias de la producción y el empleo*” (art. 7. LOCFP 5/2002, de 19 de junio).

El perfil profesional de cada título de FP está definido por la cualificación profesional y unidades de competencia.

La **cualificación profesional** es el “*conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación*”. (LOCFP 5/2002, de 19 de junio).

La **unidad de competencia** es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. Cada unidad de competencia se asocia a un módulo formativo y/o profesional, en el que se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Un conjunto de unidades de competencia forman la cualificación profesional que son los referentes para elaborar después las ofertas formativas conducentes a títulos de Formación Profesional y/o certificados de profesionalidad (todofp).

Cada ciclo formativo está compuesto por módulos profesionales, los cuales están definidos en resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, tomando como referencia las competencias profesionales, personales y sociales que se procuran desarrollar a través del módulo profesional (art. 10 Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio).

El presente Máster tiene como propósito proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.

Igual que el alumnado de FP debe de adquirir una serie de competencias, los estudiantes del presente Máster también. Las competencias profesionales del profesorado según el *proyecto Tunnig* (2003) se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad, es decir, lo que han de saber y saber hacer el profesorado para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza y su contexto les plantea.

Seguidamente se van a determinar las competencias específicas, transversales y genéricas fundamentales, exigidas en el Máster del Profesorado, recogidas en la

Memoria de verificación del título aprobada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y en la Memoria del Máster del Profesorado (Universidad de Zaragoza, 2008).

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS FUNDAMENTALES

CG01. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

CG02. 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.

CG03. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

CG04. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

CG05. 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.

Tabla 1. Competencias específicas fundamentales.

Fuente: Universidad de Zaragoza. Elaboración propia (2020).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y GENÉRICAS FUNDAMENTALES

1. Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.
2. Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.
3. Desarrollo de la autoestima.
4. Capacidad para el autocontrol.
5. Desarrollo de la automotivación.
6. Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.
7. Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos.
8. Capacidad para la empatía.
9. Capacidad para ejercer el liderazgo.
10. Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.

Tabla 2. Competencias transversales y genéricas fundamentales.

Fuente: Universidad de Zaragoza. Elaboración propia (2020).

Por último, se recogen en la tabla 3 las competencias generales que los estudiantes del máster de profesorado deben adquirir según el RD 1393/2007 de 29 de octubre, se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de E.S.O. y Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas.

COMPETENCIAS GENERALES QUE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER DE PROFESORADO DEBEN ADQUIRIR

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesionales.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde está ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Tabla 3. Competencias generales que los estudiantes del máster de profesorado deben adquirir.

Fuente: Orden ECI/3858/2007. Elaboración propia (2020).

2.2. Fundamentación de la selección de dos trabajos.

Durante todo el proceso de aprendizaje del presente Máster se han realizado múltiples trabajos y proyectos en las diferentes asignaturas que lo componen, los cuales

han sido de gran utilidad para desarrollar y adquirir las competencias expuestas en el apartado anterior.

Para realizar este Trabajo Final de Máster se ha decidido seleccionar dos trabajos, el primero de ellos se trata del Proyecto de Innovación realizado en la asignatura de Innovación e Investigación Educativa y en segundo lugar se ha seleccionado la Unidad Didáctica elaborada en la asignatura de Diseño de Actividades de Aprendizaje, ambos trabajos son relativos a las asignaturas de carácter específico, concretamente de la especialidad de administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL.

El criterio de selección de ambos trabajos ha sido principalmente la satisfacción en cuanto a la utilidad percibida de ambos trabajos, puesto que sin lugar a dudas se considera que son los trabajos que más han aportado a la autora en cuanto a análisis, síntesis y reflexión de contenidos de todo el máster, que además reflejan la consecución de las competencias del Máster del Profesorado.

Además, si nos centramos en la elaboración de la unidad didáctica y las actividades que la integran se considera que como futuros docentes es un deber saber realizarlas adecuadamente, puesto que ello repercutirá favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje al eliminar el azar, sistematizar y ordenar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de permitir adaptar el trabajo pedagógico a las características del contexto. Todo ello se traduce en una mejora de la calidad de enseñanza (Soler, V. G., y Nadal, C. B., 2013).

2.2.1. Síntesis del Proyecto de Innovación y justificación de su elección.

El proyecto de innovación e investigación docente ha sido realizado en la asignatura de “Innovación e Investigación Educativa en la administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL”.

El proyecto de innovación titulado “*Mindfulness* para mejorar el clima en el aula y disminuir los riesgos psicosociales en docentes” tiene como finalidad mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Surge de la evaluación de las necesidades y problemas detectados en el centro educativo IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel), puesto que es el centro educativo en se realizaron las prácticas del máster. Durante la

estancia del primer prácticum el equipo directivo hizo hincapié en los problemas de convivencia que estaban teniendo lugar en el centro, los cuales repercutían en la salud del profesorado. De este modo se consideró que esta problemática podría afrontarse mediante el proyecto de innovación.

En este proyecto de innovación se describe una propuesta innovadora, concretamente la implementación de la práctica *mindfulness* en las aulas con la finalidad de mejorar el clima en el aula y disminuir los riesgos psicosociales en docentes (estrés laboral y *burnout*).

El objetivo principal de este proyecto era medir el impacto de la práctica de meditación *mindfulness* en el clima del aula, a su vez se deseaba medir el impacto de esta práctica en la actividad docente, en los riesgos psicosociales de los docentes, y por último, constatar si había una mejora de la calidad de enseñanza.

Lamentándolo no se pudo implementar en las aulas debido a que el prácticum II sufrió modificaciones a causa del covid-19. Sin embargo, la tutora del centro IES Pablo Serrano mostró gran interés por el proyecto y propuso realizar una sesión *mindfulness* a través de *Google meet*. Esta oportunidad resultó ser muy provechosa, puesto que la tutora me permitió libertad total en cuanto a la preparación y desarrollo de la sesión. De este modo se consideró beneficioso unir el proyecto de innovación a los contenidos relativos a la unidad de factores de riesgo y su prevención pertenecientes al módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL). Esto hizo posible explicar los factores de riesgo psicosociales y la importancia de tomar medidas de prevención en el ámbito laboral entre las que se encuentra el *mindfulness*. La sesión finalizó realizando un ejercicio *mindfulness* con el alumnado y la tutora de prácticas para así poner en práctica el proyecto y recoger opiniones sobre la utilidad de dicha práctica.

Se ha seleccionado este proyecto porque se considera esencial mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la innovación educativa. Además, su realización ha permitido investigar sobre la práctica *mindfulness* y los beneficios que esta reporta en el ámbito educativo, lo cual ha sido muy motivador y satisfactorio a la hora de realizar el trabajo.

Este proyecto ha permitido adquirir un gran número de competencias generales y básicas, transversales y específicas fundamentales las cuales serán de gran utilidad para la futura profesión docente.

A continuación se enumeran las competencias que se han adquirido mediante la elaboración del proyecto de innovación que se han considerado más relevantes para la práctica docente:

CG01. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

CG02. 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.

CG05. 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.

2.2.2. Síntesis de la Unidad Didáctica y justificación de su elección.

El segundo trabajo que se va a analizar a lo largo de este TFM ha sido elaborado en la asignatura “Diseño de actividades de aprendizaje de la administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL”.

Este trabajo consistió en diseñar una unidad didáctica perteneciente a la programación didáctica del módulo de Formación y Orientación Laboral. Concretamente se diseñó y elaboró la unidad didáctica 13 “Factores de riesgo y su prevención”, a pesar de ser FOL un módulo transversal esta unidad didáctica se realizó orientada al ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, perteneciente a la familia profesional de Administración y Gestión.

Cuando se realiza la unidad didáctica se aprende a elaborar y diseñar materiales didácticos, debiendo tener siempre presente que según los objetivos que persigamos las

actividades que elaboremos deberán de ser de un tipo u otro. Para preparar las actividades deberemos de conocer al alumnado y el nivel desde el que partimos.

Se ha seleccionado este trabajo por su relevancia en cuanto a la formación para el profesorado ya que se considera esencial saber diseñar y elaborar unidades didácticas puesto que en nuestra futura labor docente deberemos elaborar programaciones didácticas relativas a nuestra especialidad.

Finalmente, se destaca la gran utilidad de este trabajo siendo sin lugar a dudas el que ha reportado una mayor satisfacción en cuanto al propio proceso de aprendizaje, puesto que ha permitido integrar conocimientos de casi todas las asignaturas del máster, adquirir competencias necesarias para la formación docente, además de activar la capacidad creativa a la hora de elaborar actividades vinculadas a resultados de aprendizaje, materializados en los contenidos mínimos concretados en conceptos, procedimientos y actitudes.

Las competencias se han adquirido a través de la elaboración de la Unidad Didáctica, las cuales son esenciales para la formación docente son las siguientes:

CG03. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

CG04. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

RELACIÓN ENTRE TRABAJOS, COMPETENCIAS ADQUIRIDAS, ASIGNATURAS Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA.			
Trabajo.	Competencias.	Asignaturas relacionadas.	Fundamentación teórica y normativa.
Mindfulness para mejorar el clima en el aula y disminuir los riesgos psicosociales en docentes.	CG01 CG02 CG05	-Innovación e investigación educativa en la F.P. -Prevención y resolución de conflictos. -Educación emocional del profesorado. -Innovación e investigación educativa en la F.P. -Prácticum I. -Prácticum II. -Diseño de actividades de aprendizaje en F.P.	1. Inteligencia emocional. 2. Riesgos psicosociales. 3. Plan de convivencia.
Unidad didáctica 13: Factores de riesgo y su prevención.	CG03 CG04	-Innovación e investigación educativa en la F.P. -Prácticum II. -Diseño curricular e instruccional de la F.P. -Procesos y contextos educativos. -Diseño de actividades de aprendizaje de la F.P.	4. Metodologías activas 5. <i>Flipped classroom</i> . 6. Aprendizaje significativo.

Tabla 4. Relación entre trabajos, competencias adquiridas, asignaturas y fundamentación teórica y normativa.
Fuente: Elaboración propia (2020).

3.1. Fundamentación teórica y normativa de las competencias adquiridas para la FP.

A continuación, se expone como se han adquirido las competencias específicas fundamentales del máster a través de la fundamentación teórica y normativa alcanzada en las aulas del máster y en los prácticum la cual ha sido esencial para el desarrollo de los dos trabajos seleccionados.

La CG01 se ha logrado adquirir y desarrollar en el Prácticum I asistiendo a un claustro del IES Pablo Serrano donde se constataron las necesidades del profesorado en cuanto a la formación en educación emocional, las cuales condicionan el desempeño docente. Además se participó aportando ideas para prevenir y resolver conflictos en el centro educativo a través de un proyecto de innovación con el fin de mejorar la

convivencia en el centro y disminuir los riesgos derivados de la función docente los cuales se materializaban en bajas por enfermedad laboral.

La CG02 se ha logrado adquirir y desarrollar a través del diseño del proyecto de innovación el cual esta vinculado a la unidad didáctica relativa a los factores de riesgo laboral. La unidad didáctica se diseñó teniendo en cuenta los diferentes niveles del alumnado y se relacionó con el proyecto de innovación a través de la importancia de las medidas de prevención relativas a los factores de riesgo psicosociales, siendo una medida de prevención el *mindfulness*. El proyecto de innovación se elaboró partiendo de las características psicológicas, sociales y familiares del alumnado con el fin de propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula a través de la educación emocional mediante la práctica del *mindfulness*. Estudios como el realizado por López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016) avalan que el *mindfulness* propicia una mejor convivencia en el aula y en el rendimiento académico a través de la educación emocional.

La CG03 se ha logrado adquirir y desarrollar impulsando y tutorizando la metodología activa *flipped classroom*, propiciando la participación y cooperación del alumnado. Además, a través de esta metodología se fomenta la reflexión crítica de los estudiantes consiguiendo potenciar un proceso de aprendizaje significativo. Según Enfield (2013) los profesores que aplican la metodología *flipped classroom* actúan de guía, orientando y oyendo sus dificultades (Bayas Saltos, S. A., 2019).

La CG04 se ha logrado adquirir y desarrollar mediante la planificación y temporalización del módulo de FOL a través de la elaboración de la microprogramación. Seguidamente se ha diseñado y desarrollado la unidad didáctica y sus correspondientes actividades de aprendizaje con el objetivo de alcanzar los resultados de aprendizaje concretados en procedimientos, conceptos y actitudes.

La CG05 se logrado adquirir y desarrollar mediante la evaluación, innovación e investigación del propio proceso de enseñanza con el fin de mejorar el desempeño docente y conseguir así mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras evaluar los problemas de convivencia detectados en las aulas, el objetivo del proyecto de innovación era ponerles solución a través de una propuesta innovadora la cual consistía en incluir la práctica *mindfulness* en las aulas mediante actividades

correspondientes a la unidad didáctica del módulo de Formación y Orientación Laboral. Para ello previamente se requirió investigar sobre esta práctica y los beneficios que reporta en el ámbito educativo.

3.1.1. Fundamentación teórica - Inteligencia Emocional.

Goleman (1996) define la inteligencia emocional como *“la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”*. Este autor destaca cinco elementos determinantes del desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Las tres primeras dimensiones (conciencia emocional, autocontrol y motivación) conforman la inteligencia intrapersonal, dependen de la propia persona y hacen referencia al dominio de uno mismo, correspondiéndose con el propio yo: ser consciente de uno mismo, saber controlar en cierto modo los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. Mientras que las otras dos dimensiones (empatía y habilidades sociales) aluden a la relación con las otras personas, configurando ambas la competencia social.

Según Trechera (2004) la Inteligencia emocional es *“la capacidad humana de sentir, entender, gestionar y modificar los estados emocionales, sentimientos y acciones de uno mismo y de los demás”*.

Varios autores ponen de manifiesto la importancia de desarrollar la IE de forma continua en las entidades educativas debido a los beneficios supone. Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo (2017), explican que en el entorno escolar la IE se relaciona con diferentes variables como: mejor salud física en niños y adolescentes, mayor bienestar emocional y menor consumo de sustancias, además se relaciona con menos conductas agresivas, así como mejor rendimiento académico. Según Molero (2020) la Inteligencia Emocional es *“un factor clave que repercute en el bienestar social y mental del alumnado, lo que facilita comprender su entorno y tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones conflictivas que surgen diariamente”*.

Otros estudios muestran la estrecha relación entre el desarrollo de habilidades emocionales y la reducción de daños psicosociales como el estrés laboral docente y el síndrome de *burnout* al ser capaces de resolver los conflictos del aula (Lozada, y

Rodríguez, 2019). Afirman que una buena capacidad para gestionar las emociones evita al docente sentirse incapaz de resolver conflictos de clase o de alcanzar ciertos objetivos pedagógicos (Extremera, Rey y Pena, 2016), además se ha demostrado que desarrollar estas habilidades emocionales evitan que el docente presente estrés, depresión, malestar profesional o el conocido síndrome de burnout (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017).

A través de la elaboración del proyecto de innovación la autora ha desarrollado habilidades relativas a la Inteligencia Emocional como lo son la empatía y la asertividad, además de adquirir competencias como la CG01, CG02 y CG05. También se han desarrollado espacios de aprendizaje con especial atención la educación emocional y a la educación en valores.

3.1.2. Fundamentación teórica - Riesgos psicosociales en docentes.

Los principales riesgos psicosociales a los que están expuestos los docentes son estrés laboral, burnout y violencia laboral (Lara y Pando, 2014; Correa-Correa, 2012).

Los docentes cuando imparten clases se tienen que enfrentar a situaciones agresivas provocadas por el alumnado las cuales impactan negativamente en su salud, ya que son ellos los que diariamente tienen que adaptar sus métodos educativos a las circunstancias que se produzcan en las aulas. Al menos la mitad de los docentes no consideran los riesgos producidos en su salud como riesgos psicosociales derivados de las características de su trabajo, sino que consideran que son consecuencias sin solución y razonables de su profesión (Ceballos, 2019). Según Elzo (1999) en las aulas el alboroto, la indisciplina y la violencia hacia los docentes son frecuentes, todo ello se manifiesta con presiones, insultos y agresiones por parte del alumnado e incluso de las familias (Esteve, 1984; 1995) (Trianes Torres y otras, 2001). Una prueba de esta situación conflictiva es la presencia del «síndrome de burnout», el estrés laboral docente y las bajas laborales que se dan entre el profesorado (Pescador, J. E. P., y Domínguez, M. R. F., 2001).

El estrés laboral surge cuando las demandas del entorno sobrepasan la capacidad de la persona para enfrentarlas. Este trastorno se presenta de varias a través de diversos síntomas, entre los más frecuentes se encuentran la irritabilidad, la depresión y el agotamiento físico. Hoy en día, numerosos docentes sufren estrés laboral por diversos

motivos entre los que destacan las condiciones laborales y la presión a la que están sometidos a diario. Esta problemática trae consigo una disminución en la motivación docente la cual repercute directamente en la calidad educativa materializándose en menor interés por el alumnado, absentismo y actitudes negativas hacia los compañeros de trabajo. Consecuentemente ello obstaculiza el correcto funcionamiento de los centros educativos (Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E., 2017).

El síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome de burnout (Gil-Monte, P.R., 2012) se define como una respuesta al estrés laboral crónico caracterizada por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional.

En la elaboración del proyecto de innovación la autora comprendió la situación y los retos del contexto educativo que condicionan el desempeño docente, se propuso introducir el *mindfulness* para reducir los riesgos psicosociales de los docentes contribuyendo a través del proyecto a la mejora de la calidad educativa. De este modo se adquirieron las competencias generales CG01 y CG05 y transversales como la capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.

3.1.3. Fundamentación normativa - Plan de Convivencia.

El artículo 124.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación manifiesta el deber de los centros de elaborar un plan de convivencia el cual debe estar incorporado en la programación general anual. En él se deben recoger todas las actividades programadas con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas. Además de ello deben estar recogidas las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la

violencia de género, igualdad y no discriminación (Real Decreto 3/2018, de 12 de enero).

Es decir, el Plan de Convivencia es el documento que sirve para establecer u concretar la organización y funcionamiento del centro en relación a la convivencia, las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar en el centro, las normas que regularán la convivencia y los procedimientos sancionadores. Durante el prácticum I la autora se ha integrado en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional a través del plan de convivencia lo que le ha llevado a alcanzar varias competencias entre las que se encuentra la CG01 y la competencia general “*conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos*”.

3.1.4. Fundamentación teórica - Metodologías activas.

Se define metodología activa al proceso de aprendizaje en el que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje y el docente un facilitador del mismo, con la finalidad de conseguir un aprendizaje significativo. El docente propone al alumnado actividades de clase, tareas, trabajos grupales para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la comunicación. A través de la metodología activa el docente fomenta la experimentación, el trabajo en equipo y propicia que el alumno desarrolle la capacidad de autoevaluarse. Para posibilitar la aplicación de metodologías activas como el *flipped classroom* o el aprendizaje cooperativo es necesario el uso de métodos activos los cuales servirán para que el estudiante desarrolle la capacidad de ser autónomo y a construir su propio aprendizaje (Vasquez Castellanos, M., 2018).

La futura docente ha sido capaz de diseñar actividades con las que se busca que el alumnado de FP logre unos resultados de aprendizaje plasmados en conceptos, procedimientos y actitudes, aplicando metodologías activas con las que ha adquirido competencias necesarias para la labor docente como lo son las competencias CG04 y CG05. Además, ha propiciado la reflexión crítica entre el alumnado y el trabajo en equipo, una prueba de ello son las actividades que integran la unidad didáctica elaborada.

3.1.5. Fundamentación teórica - *Flipped classroom*.

El aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza cuyo objetivo es que el alumnado asume un rol activo en su proceso de enseñanza aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente (Berenguer, 2016). Esta metodología consiste en “dar la vuelta a la clase”, consiste en darle la atención al alumnado y a su aprendizaje. Los estudiantes estudian por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido (Wasserman, Quint, Norris y Carr, 2017). Esta metodología se puede aplicar en todas las áreas curriculares: educación primaria, educación secundaria, educación superior y en educación para adultos (Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016).

En el diseño de la unidad didáctica y su desarrollo se puso en práctica la metodología *flipped classroom* la cual contribuyo a la adquisición de competencias esenciales para la labor docente como lo son las competencias CG03, CG04 y la competencia general “*conocer los contenidos curriculares del módulo de FOL, así como conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje respectivos*”.

3.1.6. Fundamentación teórica - Aprendizaje significativo.

Ausubel (2002) afirma que el conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (conocer) que supone interacción entre unas ideas lógicamente (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (de anclaje) relevantes en la estructura cognitiva particular del aprendiz (o estructura de su conocimiento) y su actitud mental para aprender significativamente o adquirir y retener los conocimientos.

Según su teoría, el aprendizaje significativo supone la interacción entre el conocimiento nuevo y el ya existente, de forma que ambos se modifican. Los conocimientos nuevos adquieren significado y a la vez, la estructura cognitiva del aprendiz se modifica, adquiriendo nuevos significados, más diferenciados y más estables. Por tanto, la teoría del aprendizaje significativo está basada en la existencia de unos conocimientos previos en la estructura cognitiva del aprendiz, que sirven como

ideas ancla para que nuevos conocimientos adquieran significado (Olmedo, E. O., y Sánchez, I. M., 2019).

Mediante la elaboración de la unidad didáctica y del proyecto de innovación la autora adquirió competencias generales y transversales a través de un aprendizaje significativo, puesto que relaciono contenidos previos vistos en las aulas del máster con conocimientos nuevos que iban adquiriendo significado a la hora de elaborar los trabajos. Algunas de las competencias que se adquirieron fueron la CG03 y CG04, además de otras como el desarrollo de la automotivación y el desarrollo de aprendizaje autónomo fundamentales para el futuro docente.

3.2. Relación entre los dos proyectos: generación de nuevas ideas para la mejora de la docencia en FP.

El punto de unión sobre el que se sustentan los dos trabajos seleccionados son los contenidos relativos los riesgos psicosociales y su prevención. Estos contenidos pertenecen a la unidad didáctica escogida la cual se ha elaborado a través de metodologías activas que han favorecido el aprendizaje de la autora, además de adquirir competencias necesarias para la función docente. Se considera que al conectar ambos trabajos a la hora de diseñarlos y elaborarlos la autora ha conseguido realizarlos mediante un aprendizaje significativo, además la práctica *mindfulness* era muy poco conocida por parte de la autora pero el deseo de saber y conocerla en mayor profundidad hizo que estuviera motivada y deseara aprender.

La relación entre ellos se manifiesta a través de una actividad de aula llamada “*Mindfulness...*”, esta se integra en la unidad didáctica seleccionada. A través de esta actividad de ampliación se busca relacionar los contenidos específicos relativos a los riesgos psicosociales y la técnica de prevención de estos: *mindfulness*. Como se ha comentado a lo largo de este TFM el proyecto de innovación versa sobre los riesgos psicosociales en docentes (estrés laboral y síndrome de Burnout), el clima del aula y la práctica *mindfulness*. Como se puede constatar la relación es muy estrecha, ambos trabajos versan sobre los riesgos psicosociales y la medida de prevención *mindfulness*.

A través de la mencionada actividad de aula que se busca hacer partícipe al alumnado, que tome conciencia crítica sobre las posibles actuaciones, entre las que se encuentra el *mindfulness*, que puedan mejorar el bienestar en el trabajo y fomentar la

sensibilización con respecto al problema del estrés relacionado con el trabajo y los riesgos psicosociales.

Como vemos ambos trabajos, unidad didáctica y proyecto de innovación, son sinérgicos. Llevar a cabo el proyecto de innovación una vez vistos los contenidos teóricos de la unidad didáctica “Factores de riesgo y su prevención” hará que el alumnado sea consciente de la importancia de las medidas de prevención, por lo que los estudiantes apreciarán y valorarán en mayor medida la utilidad del *mindfulness*. Esto se constató durante una sesión en el Prácticum II a través de la plataforma *Google meet*, en la que se llevo a cabo la actividad *mindfulness*, además de realizar el ejercicio de los cinco sentidos (práctica *mindfulness*). Posteriormente, se recogieron las diversas opiniones del alumnado, fomentando el análisis y reflexión sobre la utilidad de ello. Con esta sesión se contribuyó a la adquisición de competencias profesionales, personales y sociales, además de motivar al alumnado.

A continuación, se desarrollan dos propuestas innovadoras, analizando la fundamentación teórica que sustenta cada una de ellas y explicando en qué consiste la innovación de ambas.

3.2.1. Propuesta innovadora 1: Modelo integrado *mindfulness* a través del Plan de Convivencia.

La primera propuesta consiste en la integración de la práctica *mindfulness* en el Plan de Convivencia del centro educativo con la finalidad de mejorar la convivencia en las aulas e integrar un método de prevención de conflictos como sería el *mindfulness*. La fundamentación teórica se basa en teorías como el modelo de gestión de la convivencia, concretamente el modelo integrado y la provención de conflictos.

A través de esta propuesta de mejora se busca fomentar la provención de conflictos mediante la integración del *mindfulness* en el Plan de Convivencia a través del modelo de gestión de conflictos integrado.

Tostado y García (2015) retoman la definición de Burton (1998) y entienden la provención como la acción de proveer a las personas y a los grupos de las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto; el objetivo de ésta es aprender cómo afrontarlo;

significa intervenir en el conflicto en sus primeros estadios y evitar así la escalada del conflicto, y con esto la violencia.

Cascón (2001) introduce dicho concepto en el ámbito educativo, afirmando que provención significa *“intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. Se trata en definitiva de poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca”*.

De este modo, introduciendo la provención de los conflictos a través del *mindfulness* hará que las nuevas generaciones pongan la mirada en formas alternativas de afrontar los conflictos, para que estos sean asumidos de manera correcta y adecuada para que las resoluciones sean justas para las partes. Además de lograr fortalecer a los estudiantes en habilidades como la empatía, solidaridad, cooperación y colaboración, comunicación, negociación, entre otras, para que sean capaces de abordar o de ser abordados en el momento de resolver un conflicto (Carvajal, W., y Acebedo, M. J., 2019).

El modelo de gestión de la convivencia según Torrego (2003) es el *“conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina”*.

Un modelo de gestión de la convivencia sería el **modelo integrado**, el cual ofrece la capacidad de resolución de conflictos a las partes pero trasciende el acto privado con el fin de exigir al centro que ponga a su disposición recursos y estructuras que legitimen y potencien el diálogo. Este modelo se puede llevar a cabo a través del **Plan de Convivencia** (Orden ECD/1003/2018: Actuaciones para la convivencia y contra el acoso).

A través de esta propuesta de mejora se espera que el clima en las aulas y en el centro educativo mejore y consecuentemente los riesgos de sufrir daños psicosociales en

los docentes disminuyan. Derivado de ello, se espera que mejore la calidad de enseñanza y que los estudiantes obtengan mejores calificaciones.

3.2.2. Propuesta innovadora 2: Formación de instructores *mindfulness* entre el profesorado como recurso de prevención de riesgos profesionales

La propuesta de integrar *mindfulness* en los centros educativos sobrelleva el desafío de certificar la formación de quienes lo enseñan. Por ello, se propone realizar cursos de formación entre el profesorado para la instrucción de guías *mindfulness*. De este modo, los centros contarían con un guía que pudiera monitorizar grupos de trabajo *mindfulness* siendo un recurso de prevención de riesgos profesionales.

A través de esta propuesta de mejora se busca proporcionar recursos para la prevención de los riesgos derivados de la profesión docente como el estrés laboral docente o el síndrome de *Burnout*.

Borao et al. (2016) afirma que muchos centros educativos no cuentan con docentes formados en *mindfulness*, por ello, la gran mayoría de las veces los centros educativos recurren a profesionales externos para desarrollar talleres *mindfulness*. (Secanell, I. L., y Lerma, M. B., 2019).

Kabat-Zinn (2003) define *mindfulness* como “*el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento*”.

A continuación se explican brevemente aquellas características y cualidades esenciales que debe tener un guía *mindfulness* según varios estudios.

Según Borao et al. (2016) y Kabat-Zinn (2011) para la enseñanza efectiva de *mindfulness* es importante que el instructor realice una práctica personal, asista a retiros y esté comprometido con el *mindfulness*, es decir, debe tener experiencia directa y en primera persona de la práctica de *mindfulness* (Secanell, I. L., y Lerma, M. B., 2019).

Borao et al. (2016), mantienen que los instructores de *mindfulness* deben tener una formación adecuada, además de competencias y principios que les permitan entender el *mindfulness* como estilo de vida y no solo como una técnica aislada.

Rechtschaffen (2016) considera que un instructor de *mindfulness* debe poseer habilidades personales como saber escuchar, ser comprensiva, compasiva y auténtica. Así como la habilidad para dialogar y usar un lenguaje sensible (Secanell, I. L., y Lerma, M. B., 2019).

Uno de los elementos clave para asegurar la formación de calidad es que los docentes trabajen primero en su propia práctica personal, para así adquirir las competencias profesionales genéricas y experimentales, antes de ejercer como instructores de *mindfulness* (Burke, 2010; Crane et al., 2012) (Secanell, I. L., y Lerma, M. B., 2019).

Tras la formación del profesorado en instrucción *mindfulness* se espera que los riesgos profesionales en docentes disminuyan al contar con un recurso preventivo en el propio centro educativo.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

4.1. Conclusiones

Una vez que han sido comparados ambos trabajos y se han relacionado con la normativa por la que se regulan, con las teorías psico-pedagógicas en las se cimientan y los autores más significativos se procede a extraer las conclusiones sobre la preparación del futuro docente tras haber cursado el Máster.

Como se ha visto a lo largo del TFM el sistema integrado de FP hace que la regulación de la FP en España sea compleja, contando con normativa diferente en ambos subsistemas, subsistema del Sistema Educativo y subsistema para el Empleo. Debido a esta complejidad normativa se considera un aspecto esencial para el desarrollo docente el **conocimiento del marco jurídico relativo a la Formación Profesional**, a nivel estatal y a nivel autonómico. A su vez, hay que destacar la importancia de estar actualizado y de conocer la nueva normativa para ser conocedor de las obligaciones y derechos del profesorado, ya que como se ha visto la regulación del sistema educativo es muy inestable. Cabe destacar el conocimiento de la Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón por la que se reconoce al profesorado su seguridad jurídica y el apoyo de la tarea docente mediante el otorgamiento de la condición de autoridad pública, la cual es fundamental puesto que cada vez recibe más presiones y faltas de respeto en el ámbito educativo, las cuales traen consigo problemas de salud derivados de la función docente.

Tras haber cursado el Máster se ha constatado la exigencia en cuanto a la **formación permanente del profesorado** para lograr responder eficazmente a las demandas y necesidades de una sociedad en continua transformación. Se considera imprescindible renovarse y actualizarse continuamente, poniendo en práctica nuevas metodologías de enseñanza que propicien el aprendizaje significativo del alumnado, fomentando la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la innovación. El docente debe de adaptarse a las circunstancias del alumnado y del contexto en el que se encuentra, conllevando el imperioso deber ético y moral de estar reciclándose a lo largo de toda su trayectoria profesional con el fin de garantizar una respuesta adecuada a las demandas de cada momento.

Durante la asistencia a las clases del Máster se ha puesto de relieve que en Formación Profesional se debe **trabajar por competencias**, por ello, es adecuado implementar técnicas y herramientas basadas en metodologías activas que hagan partícipe al alumnado, favoreciendo su motivación. Son muchos los motivos por los que se debe incentivar el aprendizaje por competencias entre los que se encuentran un mayor rendimiento académico en los estudiantes, el desarrollo de conocimientos teóricos (saber), de habilidades prácticas (saber hacer) y de valores éticos, aptitudes y comportamientos (saber ser).

4.2. Propuestas de futuro

4.2.1. Carencias formativas del Máster y aportaciones para la mejora.

Tras cursar el Máster en Profesorado se ha constatado de primera mano que es primordial para la capacitación docente, pero se considera que hay algunas carencias en cuanto a la formación docente en aspectos como las TIC y la Inteligencia Emocional, además de un predominio de lecciones magistrales frente a metodologías más participativas que hacen que el alumnado adopte un papel pasivo en el aula.

Respecto a la formación docente en inteligencia emocional durante el máster se considera que es escasa puesto que al igual que es importante tener conocimientos teóricos sobre el currículo de la especialidad, diseño y desarrollo de actividades así como fundamentación teórica de aspectos relacionados con la metodología docente se considera igual de **necesario formar al futuro docente en destrezas socioemocionales** las cuales se podrían alcanzar mediante talleres de *mindfulness*. Los beneficios que reporta su práctica en cuanto a la gestión de las emociones conducen al bienestar socio-personal lo que conlleva a la prevención de efectos dañinos en la salud derivados de la mala gestión emocional.

En relación a las necesidades detectadas dentro del plan de estudios del Máster cabría destacar la importancia de algunas asignaturas que son optativas y que en mi opinión deberían de ser obligatorias por su utilidad en cuanto a la futura labor docente.

Principalmente se considera fundamental, y más tras los acontecimientos vividos en los últimos meses, una **formación en tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje** de manera transversal, puesto que durante el

Prácticum II tanto los docentes de los centros educativos como la autora del TFM detectaron carencias en cuanto al uso de plataformas *online* necesarias para poder impartir las clases. Además de ello, se debería de impartir con carácter obligatorio la asignatura **diseño de materiales para la educación a distancia**, puesto que como se ha probado la formación *online* cada día tiene mayor relevancia y no se logrará tener una educación de calidad con docentes carentes de formación en cuanto al diseño, elaboración de material a distancia y recursos TIC. Siguiendo en esta línea también se considera importante formar al futuro docente en **metodologías de enseñanza online** de forma más exhaustiva puesto que se considera que la formación en este aspecto ha sido un poco superficial.

4.2.2. Inquietudes innovadoras y posibles líneas de investigación.

Debido a la imposibilidad de realizar el prácticum II de manera presencial se considera significativo a la vez que **motivador implementar en un centro educativo el proyecto de innovación e investigación docente** puesto que ello fue imposible debido a las circunstancias sobrevenidas. Por ello, resulta inquietante incorporar la práctica *mindfulness* en el módulo de FOL para constatar las mejoras en la calidad de la enseñanza en cuanto al clima en el aula y al rendimiento académico, además de ver los efectos en los riesgos psicosociales derivados de la función docente.

Elaborando el TFM y durante el máster se ha fraguado la necesidad de seguir **formándome en lo relativo a metodologías activas** que se pudieran llevar a cabo en el módulo de FOL siempre con la finalidad de lograr que el alumnado este más motivado generando conocimiento y aprendizaje autónomo. Una herramienta que me gustaría diseñar y llevar a cabo en las aulas sería **realizar en las aulas un *escape room*** para repasar contenidos previamente explicados en el módulo de FOL, a través de esta práctica se buscaría tanto afianzar contenidos como desarrollar el aprendizaje colaborativo. Esta inquietud hará que siga indagando sobre las nuevas metodologías de aprendizaje, las cuales deben estar siempre basadas en fomentar una mejora del proceso-aprendizaje, realizando actividades con la finalidad de que el alumnado logre alcanzar unos resultados de aprendizaje. Una posible línea de investigación sería medir la mejora del rendimiento académico del alumnado de FOL al **diseñar, desarrollar y elaborar una app** para repasar contenidos del módulo.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

5.1. Bibliografía

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, pp. 325.

Bayas Saltos, S. A. (2019). *The Flipped Classroom with multimedia, durante el proceso de mediación pedagógica e intervención educativa, para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos de la unidad educativa Santa Marianita de Jesús Martínez barba, de la ciudad de San José de Chimbo, provincia de Bolívar, durante los meses de septiembre a diciembre del año 2018* (Bachelor's thesis, Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas. Carrera Informática Educativa.).

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Ed.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*. (pp. 1466- 1480). Alicante, España: Universitat d'Alacant. ISBN: 978-84-608-7976-3.

Blasco, A., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. @tic. *revista d'innovació educativa*, 17, 12-20. ISSN: 1989-3477.

Borao, L., García, J., López, A., Margolles, R., Martínez, L., y Modrego, M. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(3), 31-46.

Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.

Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, 15-37.

Carvajal, W., & Acebedo, M. J. (2019). La provención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Revista Temas*, (13), 157-171.

Cascón, P. (2001). Biblioteca Virtual RS. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.info/2012/11/educar-eny-para-el-conflicto/>

Ceballos, Y. (2019). El acoso laboral en la Educación pública.

Correa-Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado, *Epidemiología y Salud*, 1 (2), 19-24.

Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., y Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76–84.

DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*, resumen ejecutivo, OCDE.

Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.

Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.

Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid; Narcea.

Esteve, J. M. y otros (1995). *El profesor ante el cambio social*. Barcelona: Antropos.

Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros*, (368), 65-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 15-25.

Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales, estrés laboral y síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en docentes. *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas*, 19-41.

- Goleman, D., González Raga, D., y Mora, F. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 2015. Recuperado de <http://roble.unizar.es:9090/login?url=http://search.ebscohost.com/roble.unizar.es:9090/login.aspx?direct=true&db=cat00574a&AN=cbzara.b1840476&lang=es&site=eds-live>
- Granados, A. (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. *Sophia Educación*, 11(2), 143-154.
- Harasim, L. y otros (2000): *Redes de aprendizaje*. Barcelona, Gedisa.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud la crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo u la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Lara Sotomayor J.E.; Pando Moreno M. (2014). El Mobbing y los Síntomas de Estrés en Docentes Universitarios del Sector Público, *Ciencia & Trabajo*, 16 (49), 43-48.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- Lozada, I. Y. A., y Rodríguez, M. Á. M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 42.
- Marqués, P.(2000) *El impacto de la sociedad de la información en el mundo*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/impacto.htm>.
- Moriana, J. A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.

Olmedo, E. O., & Sánchez, I. M. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos: revista educativa digital*, (26), 18-30.

Pescador, J. E. P., y Domínguez, M. R. F. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 19-38.

Prieto, et al. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102.

Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.

Rechtschaffen, D. (2016). *Educación Mindfulness. El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Madrid: Gaia ediciones.

Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.

Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.

Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2002). La evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista de Prevención, Trabajo y Salud*. 20, 4-9.

Secanell, I. L., y Lerma, M. B. (2019). " Mindfulness" y educación: Formación de los instructores de " mindfulness" en Educación Secundaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (6), 126-143.

Soler, V. G., y Nadal, C. B. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(3), 3.

Trechera, J.L. (2004). *Como gota de agua. Psicología aplicada a las organizaciones*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.L.

Trianes Torres, M^a V., Sánchez Sánchez, A. y Muñoz Sánchez, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.

Torrego, J.C. (2003). El modelo integrado. Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Revista del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, Madrid, mayo, nº145. pp.12-16.

Tostado, E., y García, S. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela. La provención como estrategia de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 19-32.

Universidad de Zaragoza (2008). Memoria Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Vasquez Castellanos, M. (2018). Metodología activa y aprendizaje significativo de los estudiantes en la especialidad de Electricidad del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Gilda Liliana Ballivian Rosado” de San Juan de Miraflores. Lima 2017.

Wasserman, N., Quint, C., Norris, S., y Carr, T. (2015) Exploring Flipped Classroom Instruction in Calculus III. *Int J of Sci and Math Educ*, 15, 545-568. DOI 10.1007/s10763-015-9704-8.

Wells, A. (2002). *Metacognition and mindfulness: An information processing analysis*. *Clinical Psychology Science and Practice*, 9, 95-100.

5.2. Webgrafía

<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion>

<http://www.todofp.es/>

<http://incual.mecd.es/oferta-formativa-referida-al-cncp>

5.3. Legislación

Boletín Oficial del Estado (1990), Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Gobierno de España. Madrid.

Boletín Oficial del Estado (2002), Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones de la Formación Profesional. Gobierno de España. Madrid.

Boletín Oficial del Estado (2003), Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Boletín Oficial del Estado (2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Gobierno de España. Madrid.

Boletín Oficial del Estado (2007), ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Boletín Oficial del Estado (2007), Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la regulación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Boletín Oficial del Estado (2008), Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

Boletín Oficial del Estado (2008), Orden de 29 de mayo de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Boletín Oficial del Estado (2011), 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 (2011), Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Boletín Oficial del Estado (2012), Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Boletín Oficial del Estado (2015), Ley Orgánica 30/2015, de 9 de septiembre, para el Sistema de la Formación Profesional para el empleo. Gobierno de España. Madrid.

Boletín Oficial del Estado (2015), Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Boletín Oficial del Estado (2017), Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

Boletín Oficial del Estado (2018), Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Boletín Oficial del Estado (2018), Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.