

Trabajo Fin de Máster

La actitud como forma de vida: La importancia de los contenidos actitudinales en el contexto de la Formación Profesional.

Attitude as a way of life: The importance of attitudinal content in the context of Professional Training.

Autor

Raúl Bel González

Director

Joaquín Conejo Fumana

Resumen

El presente documento describe y argumenta la importancia de trabajar los contenidos actitudinales en el alumnado perteneciente a los ciclos formativos de Formación Profesional. A lo largo de este trabajo se explicará la importancia de la educación como herramienta de transformación social y cómo el tratamiento de estos contenidos puede favorecer la adquisición por parte del alumnado de aquellas competencias cívicas y sociales que contribuyan a la cohesión social de la sociedad en la que vivimos. Para ello, se contextualizará el panorama educativo y legislativo que rodea a la Formación Profesional, se llevará a cabo un recorrido por el Máster de Formación al Profesorado (centrándonos en las competencias adquiridas a lo largo de su desarrollo y a través de la elaboración de varios trabajos) y, se analizará el contenido teórico y la practicidad de estos 3 documentos seleccionados, que guardan relación con los contenidos actitudinales. Por último, se propondrán dos propuestas prácticas que materialicen la exposición teórica aportada por el autor y se llevará a cabo una serie de conclusiones y propuestas de futuro, en este caso relacionadas con la calidad educativa del Máster.

Palabras clave: contenidos actitudinales, competencia cívica y social, cohesión social, transformación social, motivación, prevención y resolución de conflictos.

Abstract

This document describes and argues the importance of working on attitudinal content in students belonging to the vocational training cycles. Throughout this work, the importance of education as a tool for social transformation will be explained. It will be also explained how the treatment of these contents can favor the acquisition by the students of those civic and social competences that contribute to the social cohesion of society in the society we live. To do this, the educational and legislative landscape that surrounds Vocational Training will be contextualized. A tour of the Master's Degree in Teacher Training will be carried out (focusing on the skills acquired throughout its development and through the preparation of various works). Besides the theoretical content and practicality of these 3 selected documents, which are related to the attitudinal content, will be analyzed. Finally, two practical proposals will be proposed that materialize the theoretical presentation provided by the author and a series of conclusions and proposals for the future will be carried out, in this case related to the educational quality of the Master.

Key words: attitudinal contents, social competences, social cohesion, social transformation, motivation, prevention and resolution of conflicts.

Índice

Introducción.....	1
Formación Profesional.....	1
<i>El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.</i>	2
<i>Cualificaciones y Competencias.</i>	5
Reflexión personal del Máster.	6
Justificación	8
Marco teórico	11
<i>La motivación en el aula</i>	18
<i>Hume.</i>	19
<i>La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales</i>	21
Marco normativo	12
Marco curricular.....	14
Reflexión crítica.....	16
Fundamentación teórica de los trabajos seleccionados	18
<i>La motivación en el aula</i>	18
<i>Hume.</i>	19
<i>La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales</i>	21
Relación y sinergias entre los trabajos	25
Propuestas Didácticas	27
<i>Propuesta Didáctica 1</i>	27
<i>Propuesta Didáctica 2</i>	30
Conclusiones y propuestas de futuro	32
Conclusiones.....	32
Propuestas de futuro	35
<i>Propuestas para la mejora del máster.....</i>	35
<i>Carencias detectadas</i>	37
Bibliografía	39
Legislación consultada	40
Tablas	42

Introducción.

El presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) va a profundizar en una serie de cuestiones, a través de la reflexión crítica sobre tres trabajos elaborados en el curso académico, relacionadas con los contenidos actitudinales trabajados en el aula (modalidad C). La introducción constará de dos apartados. Uno más técnico y estructural, que describirá el sistema de formación profesional en el estado español, y otro más reflexivo y personal sobre la visión que se tiene del Máster una vez finalizado.

Formación Profesional.

La redacción del presente TFM carecería de sentido sin la contextualización previa de todo el sistema de formación profesional en el que los futuros docentes de esta especialidad (Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la Comunidad y FOL) nos vamos a desenvolver a lo largo de nuestra carrera profesional. El presente trabajo académico no solo deberá demostrar que el alumnado de este máster ha adquirido una serie de competencias que le acreditan para ejercer la docencia, sino que también deberá verificar que el estudiantado domina el ámbito estructural y el tejido organizativo en el que va a desempeñar su profesión. Es por eso por lo que, a continuación, se procederá de manera sintética a analizar el funcionamiento de dicho sistema.

En primer lugar, partiremos de la definición de la formación profesional:

La formación profesional comprende el 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. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. (Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 19 de junio de 2002, BOE núm. 147, p.6).

La formación profesional en España es un sistema único que se conforma en dos subsistemas. La formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 del RD 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, la finalidad del subsistema educativo de formación profesional consistirá:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.

- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que pueden producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida (p.6).

Por otro lado, de acuerdo con la Ley 30/2015, de 9 de julio, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo establece que el subsistema de formación profesional para el empleo:

...dará cobertura a empresas y trabajadores de cualquier parte del territorio del Estado español y responderá a una acción coordinada, colaborativa y cooperativa entre la Administración General del Estado, las comunidades autónomas, las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y los demás agentes que intervienen en el mismo para garantizar la unidad de mercado y un enfoque estratégico de la formación, respetando el marco competencial existente (p.79789).

No obstante, dentro de la formación formal (conduce a una acreditación oficial) debemos diferenciar entre los títulos de formación profesional elaborados por el subsistema educativo y los certificados de profesionalidad que corresponden al subsistema para el empleo.

Los títulos abarcan varias cualificaciones que pueden estar completas o incompletas y están organizados en ciclos formativos (alrededor de 2000 horas); mientras que los certificados corresponden a una sola cualificación, son formaciones más cortas (1100 horas como máximo) y a cada unidad de competencia le corresponde un módulo de formación. Dichos certificados son acreditables oficialmente, tienen valor en el mercado de trabajo, pero no tienen valor académico. Los títulos, sin embargo, pueden contener módulos que se relacionen con dos o más unidades de competencia (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación al Profesorado (INTEF), 2019, 16m25s).

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

En segundo lugar, una vez expuestos de manera sintética ambos subsistemas, es imprescindible definir y determinar la importancia que el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en adelante SNCFP, posee como elemento vertebrador de las políticas activas de formación profesional.

Se entiende por SNCFP:

El conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de 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.

(Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 19 de junio de 2002, BOE núm. 147, p.3).

Una de las características principales de este sistema es que debe incorporar nuevas metodologías que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, se trata de desarrollar una nueva cultura del aprendizaje más flexible, en la que todo aprendizaje (formal o no formal) debe ser considerado como válido y en el que la ciudadanía va a poder incorporarse o abandonar los sistemas educativos y de formación en función de sus necesidades y cuando ellos/as estimen oportuno. Estamos ante un sistema que es coordinado por la Administración General del Estado, en adelante (AGE), pero en el que también participan las CC.AA. y agentes sociales.

El marco institucional de participación lo conformaría el Consejo General de Formación Profesional, cuyo órgano técnico lo constituye el INCUAL. El Instituto Nacional de las Cualificaciones es el organismo encargado de elaborar el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en adelante (CNCP) y se encuentra adscrito al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En definitiva, según el artículo 4, el SNCFP se distribuiría en cuatro sistemas articulados.

1. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que ordenará las identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional que sean susceptibles de reconocimiento y acreditación.
2. Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
3. La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
4. La evaluación y mejora de la calidad del SNCFP que proporcione la oportuna información sobre el funcionamiento de éste y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 19 de junio de 2002, BOE núm 147, p.4).

La función del CNCP consiste, por lo tanto, en recoger las 676 cualificaciones profesionales reconocidas hasta la fecha y articuladas en reales decreto, que han sido elaboradas por el INCUAL. Cabe insistir, en que se trata de un catálogo dinámico que se renueva en función de las demandas del sistema productivo y que tendrá una estructura modular que incorporará el contenido asociado a cada cualificación. A partir del CNCP se dará lugar la oferta formativa, que podrá ser acreditada formalmente.

Es aquí, donde introduciremos de manera breve en qué consiste el Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales (PEAC). Aquellas personas que deseen acreditar de manera oficial su experiencia profesional o hayan obtenido una formación no formal podrán lograr un reconocimiento oficial a través de este instrumento.

Por otro lado, nos encontramos en un contexto europeo en el que se persigue facilitar la movilidad laboral entre países, por lo que se requiere la existencia de un marco europeo de cualificaciones que permita su comparación a efectos de equivalencia. De acuerdo con el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES), la creación de este marco facilitará la comparación de formaciones con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

Tabla 1.*Comparación MECES-EQF-CNCP*

EQF		MECES			CNCP	
NIVEL	NIVEL	TITULACIONES	TITULACIONES ANTERIORES	NIVEL	ACREDITACIÓN	
1.				1.	Operario	
2.				2.	Técnico Medio	
3.						
4.						
5.	1.	-Título de Técnico Superior.		3.	Técnico Superior.	
6.	2.	-Título de Graduado. -Título de Enseñanzas Artísticas Superiores.	-Diplomatura. -Ingeniería Técnica.	4.	Grado.	
7.	3.	-Título de Máster Universitario. -Título de Grado de 300 ECTS (60 con nivel Máster). -Título de Máster en Enseñanzas Artísticas.	-Licenciaturas. -Ingenierías. -Arquitecturas.	5.	Máster.	
8.	4.	Doctor.		6.	Doctor.	

Nota. Tabla que compara los diferentes niveles de cualificación existentes en el Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES), el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y el Catálogo Nacional de Cualificación Profesional (CNCP). Fuente: elaboración propia, adaptada de Dpto. Educación Gobierno de Navarra.

Además, hemos de destacar la existencia de una serie de programas europeos, como es el caso del Erasmus+. Erasmus+ es un programa, para el período 2021-2027, que persigue impulsar las perspectivas laborales y de desarrollo personal del alumnado. Para ello ofrece la posibilidad de estudiar, formarse y adquirir experiencia laboral en el extranjero.

Cualificaciones y Competencias.

Es necesario definir también en esta introducción qué se entiende por cualificación profesional y competencias a efectos de la presente ley.

Tabla 2.

Definición Cualificación y Competencia profesional

Cualificación profesional	El conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia profesional.
Competencia profesional	El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Nota. Definición conceptos cualificación y competencia profesional establecida en el artículo 7.4. (Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 19 de junio de 2002, BOE núm.147, p.6).

Según lo establecido en el artículo 6 del Real Decreto 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, las enseñanzas de formación profesional se encuentran organizadas en módulos profesionales constituidos por conocimientos teórico-prácticos, los cuales están determinados por las competencias profesionales, sociales y personales que se pretenden alcanzar. El concepto de competencia cobra, por lo tanto, una gran importancia en el sistema de la formación profesional. De acuerdo con el artículo 7 de este RD, el perfil profesional perteneciente a cada enseñanza quedará definido tanto por la competencia general (describe las características más relevantes del título) como por las competencias profesionales, sociales y personales (aquellas que describen todas aquellas habilidades y conocimientos que permiten hacer frente a las necesidades del mercado laboral, incrementar la empleabilidad y promover la cohesión social) (p.8).

Además, según lo establecido en el artículo 43 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la superación de un ciclo formativo exigirá una evaluación positiva en cuanto a resultados de aprendizaje y competencias personales, sociales y profesionales que en ellos se incluyen (p.41).

Por último, se ha considerado como indispensable en esta introducción a la formación profesional resaltar la importancia de la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo Español que se detalla en el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Según el artículo 42 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se trata de un instrumento para armonizar los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros laborales (p.41).

Reflexión personal del Máster.

Una vez hemos introducido de la manera más sintética posible los aspectos más destacables del sistema de la formación profesional y sus consiguientes subsistemas, consideramos imprescindible llevar a cabo una pequeña reflexión sobre nuestro paso por el Máster y el enriquecimiento pedagógico que nos ha retribuido.

A lo largo del curso académico ha podido observarse una evolución significativa en torno a la adquisición de competencias que son requeridas para el ejercicio de la docencia. A pesar de que unas asignaturas han contribuido más que otras a la consecución de estos logros, el resultado personal es bastante satisfactorio; ya que nos encontramos dispuestos y preparados para afrontar nuevos retos profesionales en este nuevo ámbito.

Es en este punto donde debemos comentar el carácter habilitante del Máster. Ha sido muy gratificante experimentar ese progreso, que en apenas un año nos ha transformado de personas motivadas con la idea de educar y contribuir a la transformación social del alumnado a docentes, todavía más motivados; pero a la vez competentes y conscientes de la gran responsabilidad que tenemos bajo nuestros hombros.

Si en algún momento habían surgido dudas sobre la vocación que albergábamos como futuros docentes y sobre la idoneidad de esta profesión con respecto a nuestra personalidad y carácter, o incluso yendo un poco más allá, si en algún instante había surgido ese mal tan propio de nuestra sociedad, como es el síndrome del impostor¹; estas dudas han ido desapareciendo a medida que el curso ha ido avanzando a través de nuestra inmersión en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en la estructura práctica y en la transversalidad del Máster. Además, tanto las asignaturas como el profesorado nos han sometido a un desafío personal y profesional que nos ha hecho todavía más seguros de nosotros mismos, enfrentándonos a retos que han reforzado esa confianza y que han consolidado los conocimientos y competencias adquiridas.

Por consiguiente, considero que nos encontramos perfectamente integrados en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional y los retos que se plantean en el futuro. Se nos ha insistido sobremanera en la importancia de crear un ambiente-aula adecuado, que fomente el aprendizaje del alumnado en unas condiciones favorables para que se produzcan relaciones socioafectivas y de respeto mutuo, partiendo de las peculiaridades de cada educando.

La adquisición del pensamiento crítico y de la capacidad del alumnado para gestionar su propio aprendizaje son objetivos educativos que se encuentran bajo el amparo de la enseñanza que se imparte en este Máster; así como el diseño de materiales y actividades que

¹ "... se trata de la sensación interna que pone en duda tus competencias, respecto a la ejecución de una profesión o actividad y que los demás no perciben" (Imes y Clance, 1978).

contribuyan a consolidar el aprendizaje significativo del alumnado y promuevan el desarrollo de aquellos contenidos procedimentales (tan importantes en la formación profesional) que deben ser siempre acompañados de contenidos conceptuales. No debemos obviar, por tanto, una de las máximas del Máster, la teoría debe preceder siempre a la práctica.

Por último, tampoco debemos olvidar la importancia de mantenerse actualizado, de innovar e investigar con el fin de perseguir la mejora continua y proactiva del proceso enseñanza-aprendizaje y ofrecer, de esta manera, una educación de calidad a nuestro alumnado.

Justificación

¿Se está produciendo actualmente un aprendizaje significativo en el alumnado en cuanto a la adquisición de competencias cívicas y sociales (de carácter actitudinal) que le preparen para afrontar los conflictos que se encontrarán a lo largo de su vida personal, profesional y social?

Son estas y otras preguntas, relacionadas con los conceptos actitudinales que se trabajan en el proceso enseñanza-aprendizaje y que se imparten en el aula a lo largo de la formación académica del alumnado, las que han motivado la realización de este TFM.

Con el objetivo de mejorar la práctica docente con contenidos actitudinales y promover la existencia de un alumnado que contribuya al desarrollo de una convivencia social más tolerante e inclusiva en nuestra sociedad, se propone analizar tres trabajos realizados a lo largo del Máster de formación al profesorado. Estos trabajos han contribuido a nuestro aprendizaje en esta cuestión y han desarrollado una serie de teorías relacionadas con la prevención y resolución de conflictos, y con la necesidad de educar al alumnado en competencias cívicas y sociales -marcadas por la UE como competencias clave-.

Se considera muy relevante el hecho de incrementar el trabajo del docente, en cuanto a contenidos actitudinales se refiere, en un ambiente-aula adecuado, que complemente de manera transversal el esfuerzo realizado desde otros departamentos (Departamento de Orientación) a través de programas y planes educativos. Todo esto en aras de transmitir unos valores que eviten la asimilación de ciertos estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias. Estas conductas pueden ser adquiridas por el estudiantado a través de un seguimiento y uso incorrecto de los medios de comunicación y de las herramientas digitales a las que hoy en día tienen acceso. (Lorente, 2020, p.4).

Se trata, no solo de transmitir y proporcionar información fehaciente que evite la extensión de bulos² e información no contrastada, sino también de promover que sea el mismo alumnado quien gestione su propio aprendizaje a través de una alfabetización digital y mediática que promueva el pensamiento crítico.

El auge de actitudes intolerantes y discriminatorias contra la existencia de una sociedad plural y diversa hace necesario el cuidado de los procesos de formación de los educandos, y requiere que se preste especial atención en los procesos de socialización primaria y secundaria que ocurren en el ámbito educativo. Las instituciones educativas constituyen espacios donde los educandos comienzan a interactuar y a percibirse de la existencia de diferentes maneras de pensar, ser o actuar; convirtiéndose en el ambiente ideal para fomentar actitudes inclusivas y tolerantes a través de la docencia.

² Según el I Estudio sobre el impacto de las *fake news* en España realizado por Simple Lógica en colaboración con el Grupo de Investigación de Psicología del Testimonio de la Universidad Complutense de Madrid en 2017: el 78% de los españoles de entre 16 y 24 años no sabe distinguir una noticia falsa de una verdadera (p.1). <https://www.simplelogica.com/wp-content/uploads/2018/10/estudiopescanova.pdf>

De acuerdo con lo publicado en el último Informe de la Evolución de los Delitos de Odio del Ministerio del Interior en 2019³ se ha producido un aumento de los delitos e incidentes de odio del 6,8% en comparación con el año 2018. Dicho ascenso se concentra principalmente en torno a cuatro ámbitos, los cuales son: “personas con discapacidad”, “orientación sexual e identidad de género”, “racismo/xenofobia” e “ideología”. Es el ámbito de “racismo y xenofobia” el que representa un mayor incremento, entorno al 20% (Cereceda Fernandez-Oruña et al. 2019, p.30).

Nos encontramos, por tanto, ante un panorama que podría reforzar a esta tendencia social a seguir en aumento, como recientemente parece demostrar un estudio publicado por el Centro de Estudios Murcianos de Opinión Pública (CEMOP) en su última demoscopia en 2021. En este informe se observa cómo ha ido creciendo la afinidad del estudiantado al discurso de partidos políticos de extrema derecha. (Crespo Martínez et al. 2021, p.99).

Cabe también mencionar el aumento de ciertas propuestas educativas alentadas por determinados sectores de la sociedad y partidos políticos que promueven la posibilidad de vetar actividades complementarias que trabajan las competencias clave (cívicas y sociales) propugnadas por la UE y que vulnerarían el derecho del alumnado a recibir una educación integral. Dicha posibilidad, que se ha materializado como propuesta política (veto parental⁴) en determinadas CC.AA. podría favorecer la segregación del alumnado en dos grupos diferenciados y enfrentados por la defensa de distintos valores. He aquí otro de los factores concernientes al proceso enseñanza-aprendizaje que ha contribuido a nuestra motivación para la realización de este TFM.

A lo largo de este TFM se realizará un recorrido por los tres trabajos realizados y el marco teórico elegido para su desarrollo, bajo la influencia de asignaturas teóricas cursadas en el primer cuatrimestre que nos han permitido de modo serendípico adquirir una serie de conocimientos y habilidades que debemos poner en práctica durante este trabajo académico. Así mismo, se reflejarán en otras ocasiones conocimientos previos provenientes de estudios universitarios anteriores o experiencias vitales propias. Dicho marco teórico ha servido de apoyo y ha sustentado la elaboración de los trabajos presentados en el transcurso del curso académico, los cuales van a ser sujetos a un profundo análisis con el fin de aportar una perspectiva educativa que priorice el saber ser y las competencias cívicas y sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje. El marco teórico de los trabajos buscará justificar

³ El Informe de la Evolución de los Delitos de Odios en España pretende radiografiar y cuantificar la situación vigente del Estado español en cuanto a la proliferación de comportamientos delictivos relacionados con la vulneración de los derechos de colectivos en riesgo de exclusión. Nace con el objetivo de garantizar la igualdad y la dignidad de la ciudadanía. Como recoge la Constitución Española en su artículo 9:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Constitución Española. Art. 9., 29 de diciembre de 1978, España).

⁴ El origen del veto parental se remonta a 2014, como propuesta de la plataforma Hazte oír. Dicha propuesta, pretende el control por parte familiar de la posibilidad de vetar que el alumnado reciba en el aula contenidos actitudinales relacionados con la educación socioafectiva y la diversidad sexual.

teóricamente la importancia y la trascendencia del tema desarrollado partiendo de teorías actualmente en boga y que han sido contrastadas científicamente. No obstante, se ha de añadir además que se analizará y se referenciará la legislación vigente proveniente del marco europeo y aquella que marca las pautas de intervención dentro del Estado español y las CC.AA.

Una vez expuestas las teorías en las que se han sustentado los trabajos, se procederá a analizarlos detalladamente. A continuación, se llevará a cabo una comparación de estos y se extraerán una serie de conclusiones que traten de proporcionar a modo de resumen la perspectiva adoptada de cara al tratamiento de los contenidos actitudinales en el sistema educativo, pero más concretamente en el último nivel de concreción educativa que se produce dentro del aula, y que es en el que más poder de intervención presentan los docentes y cuyo protagonista debe ser el alumnado.

Los trabajos elaborados de manera grupal, excepto La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales, y que van a ser sujetos de análisis y comparación son todos ellos documentos académicos relacionados con la importancia de la consolidación de contenidos actitudinales en los educandos a lo largo de su formación académica. Son los siguientes:

Tabla 3.

Trabajos académicos sometidos a reflexión crítica

TITULO TRABAJO	ASIGNATURA	CONTENIDO
La motivación en el aula.	Psicología del desarrollo y de la educación.	Motivación intrínseca del alumnado.
Hume.	Prevención y resolución de conflictos.	Análisis situaciones conflictivas dentro del aula.
La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales.	Innovación e investigación educativa.	Dinámicas de grupo como actividad actitudinal de implementación en el aula.

Nota: elaboración propia.

La elección de estos tres trabajos radica en la importancia personal que se les ha otorgado a los contenidos actitudinales dentro del marco del sistema educativo. Se considera que el marco educativo debe incidir en las competencias cívicas y sociales como elemento clave para llevar a cabo una transformación social que apueste por la cohesión social, por la colaboración en vez de la competición, por la motivación a participar y tener iniciativa emprendedora en contraposición con el miedo a fracasar. Se escogieron los antes mencionados trabajos con la idea ilusionante de no solo contribuir al aprendizaje significativo del alumnado, sino también con la idea de investigar y verificar de qué manera los docentes podemos contribuir a dejar huella en el desarrollo de su personalidad aportando valores democráticos y determinación por resolver conflictos de una manera pacífica y empática.

Por último, las conclusiones extraídas a lo largo del TFM tendrán como objetivo resumir sus contenidos y desembocar en una serie de propuestas de futuro que favorezcan la consolidación de un clima de respeto y tolerancia ante la diversidad, tanto en el aula como en los diferentes ámbitos sociales a los que el alumnado se enfrentará una vez finalice su periplo académico. Por otro lado, se buscará promover la proactividad del alumnado a la hora de prevenir, gestionar y resolver aquellas situaciones conflictivas ineludibles a la condición humana a las que tendrá que hacer frente, las cuales, con la formación pertinente, podrá convertir en oportunidades de crecimiento personal e incluso transformación social.

En definitiva, el presente TFM consiste en destacar y subrayar ciertos aspectos educativos de carácter actitudinal que podrían contribuir a un proceso de transformación social y a reducir los altos índices de intolerancia y violencia de toda índole existentes actualmente en la ciudadanía. Además, se justificará en apartados posteriores de dicho trabajo, cómo se han alcanzado las competencias del Máster de Formación al Profesorado a lo largo de la elaboración de los trabajos académicos aquí analizados. En este TFM, se apuesta, por ende, por conjugar la importancia de la formación en competencias, que contribuyan a una exitosa inserción a la vida laboral, con el aprendizaje a lo largo de la vida a través de la transversalidad.

Marco teórico

Comenzaremos definiendo los contenidos actitudinales. De acuerdo con la teoría del aprendizaje de Robert Gagné (1970), citada en la obra Psicología de la educación (Kelly 1982), las actitudes son: las capacidades que influyen sobre las acciones individuales de las personas. Para que el alumnado adquiera actitudes, estas deben ser trabajadas y reforzado en el ámbito educativo ya que resulta muy complicado enseñarlas.

Robert Gagné en su teoría del aprendizaje constató que las modificaciones comportamentales, conductuales y los cambios de actitud en relación con la realidad o a una parte de ella eran consecuencia de la interrelación entre persona y el medio.

Las razones por las que dichas modificaciones son mantenidas en el tiempo es debido a las experiencias de las personas y la repetición de estas a lo largo de su vida, y no son, exclusivamente, resultado de sus cambios madurativos.

Para Robert Gagné, los receptores sensoriales son los organismos que reciben la información que llega al sistema nervioso, una vez procesada, esta información es almacenada en la memoria hasta que se requiera su recuperación. Si dicha información se corresponde con algún conocimiento previo el almacenaje se produce una manera más sencilla. No obstante, si no se cumplieran esas condiciones la práctica y la repetición del aprendizaje sería necesaria para su almacenaje.

El almacenamiento y posterior recuperación es facilitado normalmente por las emociones intensas y las motivaciones, aunque puede verse dificultado según las circunstancias (Kelly, 1982).

Marco normativo

Se proseguirá con lo referente a la normativa vigente en el Estado español, en la que nos hemos apoyado para la justificación del tema elegido con ánimo de poner en liza aquellos aspectos legislativos descritos con gran precisión y vehemencia en los textos legales y relacionados con la adquisición de una serie de valores democráticos y de respeto a la diversidad. La implementación práctica de estos valores en la realidad educativa podría experimentar una serie de impulsos e innovaciones que beneficiarán la ansiada cohesión social por medio del trabajo y desarrollo en el aula de competencias cívicas y sociales. Ayudando así a que las mencionadas aspiraciones se conviertan en una realidad visible que repercuta directamente en el tejido socioafectivo de nuestra sociedad (caldo de cultivo para la asimilación de una serie de estereotipos y prejuicios normalizados que tienden a simplificar la complejidad social en la que vivimos y que perjudican y retrasan el logro de dicha cohesión social)⁵.

Si atendemos a lo que se describe en el preámbulo de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación, 3 de mayo de 2006. BOE, núm 106).

En cuanto al contexto de la formación profesional, podemos encontrar que en el artículo 3 (principios y objetivos generales) del título preliminar del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del

⁵ Emory Bogardus (1965) en la teoría cultural del conflicto concluye que los estereotipos y prejuicios forman parte de la cultura de un país, no forman parte de un grupo particular de personas o de una minoría concreta, sino que están uniformemente distribuidas en la población (Martínez, 2020).

sistema educativo, se indican una serie de objetivos a cumplir de claro carácter social. En el punto 1, objetivo d) se enuncia lo siguiente:

Establecer relaciones interpersonales y sociales, en la actividad profesional y personal, basadas en la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los demás y el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas.

Mientras que en el punto 2 se aboga por: “La formación profesional también fomentará la igualdad efectiva de oportunidades para todos, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.” (Real Decreto 1147/11, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, de 19 de julio 2011, BOE núm. 182).

A nivel europeo, se ha establecido por parte del Consejo de la Unión Europea un marco de referencia en el que se definen una serie de competencias clave cuyo objeto consiste en la consecución de una sociedad europea más equitativa y democrática. En cuanto al trabajo de fin de máster, se ha considerado necesario mencionar la existencia de dos competencias clave: la competencia personal, social y de aprender a aprender; así como la competencia ciudadana. Ambas van a contribuir a la consolidación de los contenidos actitudinales como contenidos imprescindibles a desarrollar en los sistemas educativos europeos.

En primer lugar, de acuerdo con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea⁶ la competencia personal, social y de aprender a aprender sostiene que el alumnado debe ser capaz de comunicarse de forma constructiva en distintos entornos, colaborar en equipo y negociar. Para ello es necesario dar muestra de tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, así como la habilidad de inspirar confianza y sentir empatía. Ello incluye la capacidad de respetar la diversidad de los demás y sus necesidades, y estar preparados para superar prejuicios y comprometerse (Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 22 de mayo de 2018, p.10).

En segundo lugar, la competencia ciudadana, a diferencia de la competencia personal, social y de aprender a aprender, aboga por la habilidad de interactuar eficazmente con otras personas en beneficio del interés común o público. Además, conlleva una serie de capacidades de pensamiento crítico y resolución de problemas integrada (Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2018, p.10-11).

Hay que añadir también, que el respeto de los derechos humanos como base de la democracia constituye el fundamento de una actitud responsable y constructiva. Esto incluye el apoyo a la diversidad social y cultural, la igualdad de género y la cohesión social, estilos de

⁶ Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

vida sostenibles, fomento de la cultura de la paz y la no violencia, así como la disposición a respetar la intimidad de los demás y a asumir responsabilidades por el medio ambiente (Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, 22 de mayo 2018, p.10-11).

En definitiva, es necesario un interés por los acontecimientos socioeconómicos, políticos y por las humanidades; así como por la comunicación intercultural, tanto para superar los prejuicios como para comprometerse cuando sea necesario, y garantizar de esta manera la equidad y la justicia social.

Marco curricular

No solo hemos encontrado la justificación necesaria para llevar a cabo el presente TFM en la situación sociocultural actual y en la normativa legislativa vigente, sino que también consideramos que desde la totalidad de los currículos de los diferentes ciclos formativos se definen una serie de competencias sociales. Estas competencias sociales enfatizan el objeto de nuestra reflexión: los contenidos actitudinales

Según lo establecido en el RD 1147/2011, de 29 de junio de 2009, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional en el sistema educativo, los elementos de todo perfil profesional deben incluir una serie de competencias: profesionales, personales y sociales. Dichas competencias sociales abogan, a diferencia de las personales y profesionales, por generar un aprendizaje en el alumnado que beneficie y contribuya a la cohesión social.

Centrándonos en el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) y en el RD mencionado en el párrafo anterior, se debe promocionar la inserción del alumnado al mercado laboral en igualdad de género y no discriminación de las personas con discapacidad. Además, según el artículo 2c del mismo decreto, la FP debe contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Empero, de acuerdo con el artículo 2, de la 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; existen una serie de objetivos de las enseñanzas de Formación Profesional en Aragón muy relacionados con lo trabajado en el presente TFM:

d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, laboral y social.

e) Alcanzar una identidad y madurez personal y profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

I) Promover la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en todos los ámbitos: escolar, profesional, etc.

m) Adquirir las competencias de carácter personal y social que contribuyen al desarrollo y al ejercicio de la ciudadanía democrática.

En definitiva, consideramos que curricularmente también debe existir un espacio dentro de nuestra programación, y más concretamente, dentro de nuestra microprogramación, que tenga en cuenta y trabaje la incorporación de estas competencias al bagaje educativo del alumnado.

Reflexión crítica

Hemos llegado al momento clave del Trabajo de Fin de Máster. A continuación, se llevará a cabo la justificación de cómo los trabajos seleccionados y realizados a lo largo de esta experiencia han contribuido a la obtención de las competencias del Máster y se han apoyado, a su vez, en diferentes paradigmas pedagógicos y en sus diferentes teorías y autores.

Se trata, por lo tanto, de trasladar al papel los aspectos teórico-críticos que han conformado y que han contribuido al nacimiento de nuestra mentalidad pedagógica. Para ello ha sido necesario conocer por medio de las asignaturas del Máster aquellos paradigmas que, desde el conductismo, pasando por el cognitivismo y el constructivismo, hasta el conectivismo, han copado un lugar primordial en el pensamiento social y, en concreto, en el campo educativo (González & Criado, 2003).

A continuación, se presentarán en una tabla las competencias generales del Máster de Formación al Profesorado que han sido alcanzadas. Cabe recordar que tanto la elaboración de trabajos académicos como la superación de asignaturas han contribuido a su adquisición.

Tabla 4.

Competencias generales del Máster

COMPETENCIAS GENERALES MÁSTER.	
Competencia general 01.	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 02.	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.
Competencia general 03.	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 04.	Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
Competencia general 05.	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.

Nota. Esta tabla muestra las cinco competencias generales del máster que hemos adquirido a lo largo de curso académico (UNIZAR, 2020/2021).

Una vez expuestas las competencias generales y básicas del Máster, se proseguirá con la relación de estas con cada uno de los trabajos, y con las teorías en las que se sustentan. En primer lugar, se expondrá un cuadro que sintetizará toda la información (véase tabla 5). Posteriormente, se profundizará en cada trabajo y su relación con los aspectos teóricos y competenciales del Máster.

Tabla 5.*Relación trabajo-competencias-teorías pedagógicas*

TRABAJO	COMPETENCIAS	ASIGNATURAS	TEORÍAS
LA MOTIVACIÓN EN EL AULA	CG02 CG05	-Psicología del desarrollo y de la educación. -Sociedad, familia y procesos grupales.	-Cognitivismo y teoría del desarrollo cognitivo. (Piaget). -Teoría de la motivación de logro. (Atkinson y Feather). -Las atribuciones causales. (Weiner). -El diseño motivacional de la instrucción. (Keller y Brophy).
HUME	CG01 CG02 CG03	-Prevención y resolución de conflictos. -Sociedad, familia y procesos grupales.	-Constructivismo y la teoría sociocultural. (Lev Vygotsky). -Constructivismo y teoría del aprendizaje significativo. (Ausubel). -Teoría de conflictos. (John Galtung).
LA INFLUENCIA DE LAS DINÁMICAS DE GRUPO EN LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES.	CG01 CG02 CG03 CG04 CG05	-Innovación e Investigación educativa. -Prácticum II. -Diseño de actividades de aprendizaje.	-Constructivismo y la teoría sociocultural. (Lev Vygotsky). -Constructivismo y teoría del aprendizaje significativo. (Ausubel). -Constructivismo y la teoría de la acción dialógica (Paulo Freire). -Metodologías activas, la taxonomía de Bloom y el Aprendizaje colaborativo.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Fundamentación teórica de los trabajos seleccionados

La motivación en el aula

La realización de este trabajo grupal, perteneciente a la asignatura de Psicología del desarrollo y de la educación, resultó nuestro primer acercamiento en el Máster a la psicología de la educación, y más concretamente a la comprensión de los aspectos motivacionales que hacen que el alumnado se encuentre dispuesto (bien intrínsecamente o de manera extrínseca) a alcanzar un aprendizaje significativo.

Con respecto a las competencias generales del Máster, se trata de un trabajo que nos ha permitido adquirir dos de ellas: la CG02 y la CG05 (véase tabla 4).

La CG02 se encuentra muy ligada a este trabajo debido principalmente a que se analizan aquellos aspectos psicológicos del alumnado (en este caso la motivación intrínseca, la motivación de logro y las atribuciones causales), que van a ser fundamentales para propiciar un ambiente de aula estimulante y favorecer su correcto desarrollo y progreso académico.

La CG05 ha sido claramente alcanzada a lo largo de este documento debido a que su elaboración ha llevado nuestra inmersión en las diferentes teorías cognitivistas, la investigación y la reflexión de los ya mencionados factores que contribuyen a beneficiar la motivación del alumnado. Por lo tanto, consideramos que a través de este análisis hemos mejorado nuestras competencias para afrontar con más garantías la impartición de clases y hemos asimilado la relevancia que tiene, en la educación, la innovación y la mejora continua del proceso.

La asignatura de Psicología del desarrollo y de la educación ha jugado en este punto un papel fundamental. Nos ha permitido conocer las características de desarrollo y aprendizaje en el alumnado. A lo largo del transcurso de esta asignatura se enfatizó la idea de que sin motivación no hay aprendizaje, la importancia de impartir módulos en la formación profesional de una manera dinámica y el papel motivador que debe desempeñar el profesorado. De ahí, la importancia que suscita la redacción de este trabajo, ya que la falta de motivación es de uno de los principales problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto podrá también ayudar a compensar otro tipo de limitaciones, como afirman Elliot (1988), Hidi y Harackiewich (2000), según lo citado en el libro Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar (Bueno, 2004). De esta manera, si un docente identifica un alumnado desmotivado y pone los medios para revertir esta situación, teniendo en cuenta los diferentes enfoques existentes al respecto, no sólo está mejorando la motivación del alumnado, sino que también podrá tener más éxito a la hora de proporcionar el aprendizaje significativo en sus estudiantes (Bueno, 2004).

Hay que destacar, además, el papel clave que también ha jugado la asignatura de Sociedad, familia y procesos grupales. La cual, nos ha concedido la oportunidad de sumergirnos en aquellos aspectos sociológicos y de la psicología social que forman parte de la interacción social profesorado-alumnado y que construyen la estructura relacional del aula.

Tomaremos como referencia las teorías cognitivas de la psicología, partiendo de la teoría de desarrollo cognitivo (Piaget, 1955) como pilar para contextualizar los procesos de

motivación en alumnado adolescente, dependiendo de los cambios de conducta que se producen en su desarrollo. A través del estudio de los procesos cognitivos relacionados con la motivación y que favorecen el aprendizaje por medio de diferentes teorías, obtendremos una idea clara de los aspectos motivacionales que debe controlar el profesorado (González & Criado, 2003).

Teorías como la motivación de logro de Atkinson & Feather (1966), citadas en Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar (Bueno, 2004), nos han mostrado cómo el alumnado manifestará su predisposición de dos maneras diferentes dependiendo del nivel de dificultad de las tareas y de la elección del grupo para trabajar. Otra teoría que ha sustentado el trabajo ha sido la teoría atribucional de Weiner (2000) también citada anteriormente, la cual nos ha proporcionado un conocimiento más amplio de cómo el alumnado justifica sus resultados en función de una serie de factores (internalidad, estabilidad y controlabilidad) y cómo fenómenos como la indefensión aprendida (Seligman & Hiroto, 1975) puede menoscabar la motivación del alumnado. Por último, hay que destacar la importancia que las estrategias de motivación (a través de los modelos motivacionales en la instrucción) han tenido a la hora de implementar y aplicar una serie de medidas y actuaciones que contribuyan a motivar al alumnado (Bueno, 2004).

Hume.

Hume, es el título del segundo trabajo escogido para ser analizado en el Trabajo de Fin de Máster. Se trata del análisis de la resolución de una serie de conflictos que transcurren a lo largo del episodio 12 de la serie de televisión Merlí. Dichos conflictos son situaciones de aula que se pueden producir a lo largo de nuestra vida laboral y que, como docentes, debemos saber confrontar (Lozano & Cortés, 2015-2018).

Merlí, es una producción televisiva que narra la vida de un profesor de filosofía en un instituto de Barcelona. A lo largo de su estancia en el instituto tiene que hacer frente a toda una serie de situaciones conflictivas que pondrán a prueba su capacidad como docente. Conflictos como el ciberacoso, el *bullying*, alumnado disruptivo, absentismo, abandono escolar, consumo de drogas, etc., son tratados por este programa.

El presente trabajo se corresponde con la asignatura optativa del primer cuatrimestre Prevención y resolución de conflictos. Esta optativa nos ha permitido alcanzar tres competencias generales del Máster: CG01, CG02 y la CG03; y otra serie de competencias transversales.

La redacción y análisis del contenido de este trabajo ha supuesto nuestra inmersión en los aspectos directivos, de organización y de estructura escolar que tienen lugar en un centro educativo. Así, como nuestra toma de contacto con el Plan de convivencia, el Plan de igualdad y el Reglamento régimen interno (Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, de 2018, BOA, núm. 116). Por lo tanto, consideramos que la CG01 ha sido alcanzada; ya que no solo nos hemos introducido en el marco legal de la institución y visualizado como docentes íntegros (que forman parte de un equipo de trabajo que debe poner solución holísticamente a una serie de situaciones), sino que también hemos tenido en consideración los contextos sociales, familiares e individuales del alumnado para favorecer su integración en el aula. No obstante,

dicha competencia se ha alcanzado también a lo largo del Prácticum I, en el cual se ha puesto en práctica para la elaboración de la memoria todos aquellos contenidos trabajados en las asignaturas de Procesos y contextos sociales, Diseño curricular e instruccional de la FP y El entorno productivo.

Además, consideramos que también hemos ampliado la CG02 como consecuencia de la evaluación y valoración que hemos realizado de las diferentes dificultades que se pueden producir en el aula a causa de la interacción individual y social que se produce entre el alumnado. Se ha tratado, por tanto, de aprender a gestionar el ambiente-aula promocionando una cohesión social y una convivencia que permita la libre expresión del alumnado bajo un clima de respeto, tolerancia, empatía, escucha activa y asertividad.

Por otro lado, la CG03 también ha sido adquirida con éxito. A través del análisis de las diferentes maneras de afrontar estos conflictos ineludibles hemos aprendido la importancia de hacer reflexionar al alumnado sobre sus comportamientos y actitudes en el aula (que posteriormente tendrán reflejo en la realidad individual de cada uno/a) (Cascón, 2006). Así mismo, de forma crítica, y apoyándonos en teorías que sustentan la resolución de conflictos, hemos interiorizado la importante correlación entre proporcionar un ambiente de aula adecuado y la consecución de un proceso de aprendizaje exitoso para el alumnado (Cascón, 2006). A la hora de llevar a cabo este trabajo académico han sido dos las asignaturas que han influido en su producción:

La ya mentada asignatura de Prevención y resolución de conflictos que nos ha proporcionado el marco teórico con el que entender el cómo, el cuándo y por qué debemos actuar, y cómo esta intervención del profesorado puede influir directamente en la trayectoria académica, personal y social del alumnado. Además, nos ha proporcionado las herramientas para afrontar las diferentes situaciones conflictivas que se pueden producir en el aula a través de ejemplos prácticos y reales.

A su vez, también nos hemos sustentado en la asignatura de Sociedad, familia y procesos grupales. Esta asignatura ha resultado de gran ayuda para comprender los diferentes momentos por los que atraviesa un grupo, su desarrollo y cómo debe ejecutarse un liderazgo auténtico que contribuya a la creación de un ambiente-aula adecuado para la aceptación de toda la diversidad de alumnado existente.

La fundamentación teórica de este trabajo recaerá en las teorías constructivistas, las cuales ponen el foco en la capacidad del alumnado para construir su propio aprendizaje a través de la ayuda del docente, quien le guiará en este camino proporcionándole las herramientas necesarias para su éxito (González & Criado, 2003).

Para ello, es de obligatoria mención la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), citada en Psicología de la Educación para una enseñanza práctica (González & Criado, 2003), y la relevancia que tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje la interacción social. Es así, por medio de esta colaboración social del profesorado, sumada al aprendizaje entre iguales existente en el aula, cómo el alumnado progresará en la consolidación de una serie de valores que beneficien a su capacidad para prevenir y resolver conflictos, y, por consiguiente, adaptarse a nuevas realidades sociales (González & Criado, 2003).

Como acabamos de mencionar, el aprendizaje es un constructo social que tiene lugar bajo una serie de circunstancias culturales particulares. Es decir, el alumnado construye sus

conocimientos y su modo de comportarse en función de las relaciones que mantiene con su entorno. Si el ambiente que caracteriza su contexto está determinado por una serie de valores que promueve el racismo y el sexism, es muy probable que el alumnado adopte esas consignas y las normalice dentro de su idiosincrasia particular (Calderón Costa, 2009).

La intervención del profesorado y del sistema educativo cobra aquí especial importancia ya que será quien debería contrarrestar la asimilación de determinadas pautas de comportamiento que pueden resultar un problema de convivencia, no solo para el educando en particular, sino también para la comunidad que le rodea.

La segunda teoría que ha determinado este trabajo ha sido la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), citada en Psicología de la educación para una enseñanza práctica (González & Criado, 2003). Según este autor es fundamental proporcionar unos contenidos basados y relacionados significativamente con los conocimientos previos del alumnado. Además, Ausubel aboga por que dichos contenidos se presenten de una forma clara y organizada para que el alumnado los pueda asimilar más fácilmente, ya que se encontrará motivado para darle un significado propio. En definitiva, el profesorado debe asegurarse de que su mensaje ha trascendido el umbral que separa la mera recepción de información de su completa asimilación (González & Criado, 2003).

La teoría del sociólogo y también matemático John Galtung (1969), como es cita en artículo de la revista Paz y Conflictos (Calderón, 2009), será otra de las teorías que han influido en la elaboración de este trabajo académico. Esta construcción teórica pretende enfatizar en el hecho de que los conflictos son fenómenos ineludibles a la condición humana, que debemos aprender a gestionar e interpretar como una oportunidad para la transformación social y el crecimiento personal. John Galtung propone a lo largo de su creación que no caigamos en el reduccionismo dualista y en la visión etnocentrista que ignora la complejidad y diversidad de la sociedad en la que vivimos (Calderón, 2009).

Por consiguiente, se debería potenciar la adquisición de competencias en el alumnado que les capacite para reconocer y respetar la riqueza y el enriquecimiento cultural que supone la existencia de una sociedad diversa. Y olvidarnos de las simplificaciones y el binarismo vigente en determinados sectores de la sociedad que en ocasiones puede conllevar a generar actitudes intolerantes y no respetuosas en los educandos (Calderón, 2009).

La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales

El último trabajo referenciado en este TFM es el proyecto de innovación e investigación realizado de manera individual en la asignatura del Máster Innovación e investigación educativa. Dicho proyecto consiste en la implementación de una innovación en el aula ante la presencia de un problema o carencia detectada a lo largo de nuestro Prácticum II.

El proyecto elaborado ha permitido la obtención de las cinco competencias del Máster. Ha sido redactado durante la experiencia vivida en el Prácticum II, que nos ha enseñado, a través de su aplicación, el reto de nuestra integración como docentes del grado de medio de Técnico en aprovechamiento y conservación del medio natural, en el Colegio San Gabriel, en la localidad de Zuera. Si la experiencia en el Prácticum I nos permitió conocer *in situ* todos los documentos que constituyen el aparato organizacional y estructural del centro, la elaboración de este proyecto y su aplicación ha contribuido a nuestra adaptación al último nivel de concreción curricular: el aula. De esta manera entendemos que la CG01 ha sido totalmente alcanzada.

La CG02 (propiciar un ambiente adecuado en el aula) se vuelve a alcanzar a lo largo del proyecto, ya que el proyecto en sí mismo tiene como objetivo general favorecer un clima distendido en el aula basado en el respeto mutuo, la empatía y la tolerancia a la diversidad. La implementación de dos dinámicas de grupo encaminadas al trabajo de contenidos actitudinales favoreció la obtención de dicho clima; así como la reflexión colectiva de determinados temas que suscitaban cierta polémica en el aula y que fueron identificados como problemas a resolver a corto-medio plazo.

La CG03 (fomentar el proceso de aprendizaje de manera reflexiva y crítica) es uno de los objetivos específicos del proyecto, por lo que consideramos que también se ha logrado su adquisición. El desarrollo de debates en el aula, que generen un espacio para la reflexión, y que a su vez contribuyan a la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo, fue una de las técnicas implementadas en esta experiencia.

La CG04 (planificar, diseñar y organizar programa y actividades), ha sido ampliamente trabajada en la asignatura de Diseño de actividades de aprendizaje. Dicha asignatura nos ayudó a la elaboración y planificación de dos dinámicas de grupo trabajadas en el aula con el alumnado de grado medio. La puesta en práctica de la actividad requirió de un diseño adaptado al contexto del aula; así como el trabajo de los resultados de aprendizaje y la aplicación de los criterios de evaluación pertinentes. Todo ello, bajo el prisma de una serie de metodologías activas de aprendizaje que otorgasen al alumnado un papel protagonista que garantizase un aprendizaje significativo.

Por último, la CG05 (evaluar, innovar e investigar sobre los procesos de enseñanza) adquiere un protagonismo considerable a través de la ejecución de este proyecto de innovación e investigación y, en concreto, por medio del análisis y tabulación de los datos obtenidos una vez implementadas las dos dinámicas de grupo propuestas en el aula. El propósito más destacable, en términos de contenidos actitudinales, consistía en investigar y determinar si la intervención realizada había resultado positiva y había generado un progreso en el aula.

En conclusión, el proyecto de investigación e innovación y la asignatura de Innovación e investigación educativa han resultado ser unas herramientas muy beneficiosas para la obtención de todas las competencias del máster definidas en la tabla 4. Además de implicar un esfuerzo cognitivo para contextualizar la implementación que se quería llevar a cabo, han supuesto la puesta en práctica de todas las competencias en un contexto real de aula, lo que nos ha permitido contactar con la realidad docente y testear nuestras capacidades pedagógicas.

Como se ha mencionado anteriormente, la asignatura de Diseño de actividades de aprendizaje, así como el Prácticum II, también han influido notoriamente en la elaboración de

este proyecto. Pues ambas nos han proporcionado un contexto real en el que todo lo estudiado y practicado en el máster podía trasladarse y concretarse en un escenario educativo particular.

En lo concerniente al marco teórico bajo el cual se ha sustentado dicho proyecto mencionaremos brevemente el paradigma constructivista, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) que han sido elementos teóricos de referencia (González Pérez & Criado Del Pozo, 2003). Como referentes más específicos que han contribuido a la elaboración del proyecto destacaremos la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire, la taxonomía de Bloom y el aprendizaje colaborativo.

La teoría de la acción dialógica (Freire, 1975) refuerza la importancia que tiene el diálogo y la comunicación en la educación y en la vida de los seres humanos. El interés que ha suscitado esta teoría para la elaboración del proyecto proviene de la necesidad de reflexionar sobre ciertos temas candentes en la actualidad como la diversidad cultural, social y sexual, estereotipos, prejuicios, etc., y de la necesidad de encontrar espacios seguros donde se compartan y analicen opiniones que fomenten el pensamiento crítico y el consenso. Se trata, por consiguiente, de ofrecer al alumnado la oportunidad de ampliar su visión y su opinión sobre dichos aspectos que nos conciernen a todos como sociedad, y de los cuales recibimos informaciones contradictorias que en ocasiones provienen de fuentes de información no contrastadas. (p.152-171)

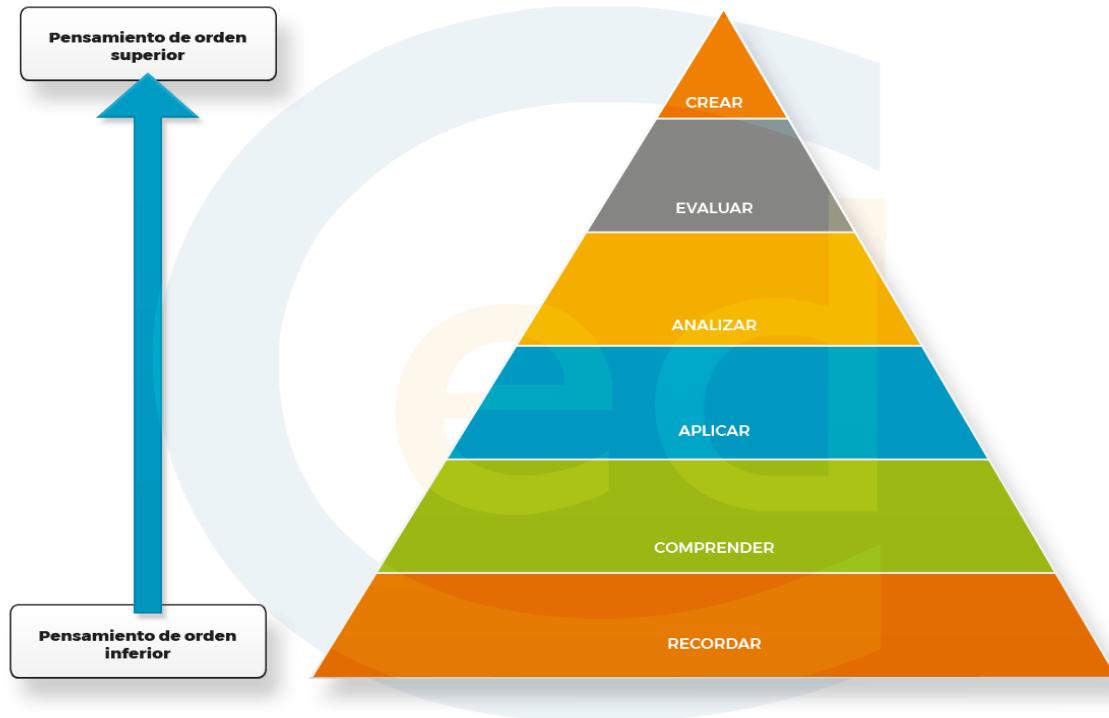
Las metodologías activas de aprendizaje pretenden por su parte la dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la participación del alumnado asumiendo este el centro de atención de las mismas. No se trata ya solo de recibir información, sino de que el alumnado debe involucrarse y ser involucrado a través del diseño de actividades en dicho proceso.

La taxonomía de Bloom nos ha proporcionado un referente a la hora de evaluar los niveles de conocimiento que presenta el alumnado. Benjamin Bloom (1956) consideró, como cita el CampusEducación (2020), que el alumnado debía alcanzar tres dominios: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. No obstante, dentro del dominio cognitivo, ideó una pirámide jerárquica en la que establecía diferentes niveles de aprendizaje según su grado de dificultad (Fowler, 2002).

En la figura 1 de observa dicha pirámide ya modificada en 2001 por los discípulos de Bloom: Lorin Anderson y David R. Krathwohl.

Figura 1.

Pirámide de Anderson y Krathwolh.



Nota: Figura que representa la última actualización reconocida por la comunidad educativa de la taxonomía de Benjamin Bloom, realizada por Anderson y Krathwohl en 2001 (CampusEducación, 2020).

Por último, y antes de pasar al apartado en el que se relacionaran los tres trabajos propuestos, nos gustaría mencionar la importancia que se ha prestado al desarrollo del trabajo colaborativo en el alumnado. Dicha estrategia de aprendizaje contribuye a favorecer la cohesión social en el aula y facilita un aprendizaje significativo al producirse una interacción cognitiva entre iguales (Fernández & Melero, 1995).

Relación y sinergias entre los trabajos

Los tres trabajos seleccionados están relacionados con el trabajo de contenidos actitudinales en el aula. Se ha perseguido enfatizar y potenciar las competencias cívicas y sociales que el alumnado va adquiriendo a través de su aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, el profesorado tendrá que programar y planificar sus unidades didácticas proporcionando un espacio en su microprogramación a dichos contenidos. Dicha programación tiene una base, tanto normativa como curricular, que no impedirá el desarrollo de otro tipo de contenidos (conceptuales y procedimentales) y se sustenta a nivel curricular en las competencias sociales que debe adquirir el alumnado a lo largo del ciclo formativo.

Se ha pretendido que los autores adquieran la formación específica necesaria para comprender la realidad actitudinal del alumnado y, de esta manera, apliquen las herramientas y conocimientos necesarios para que el ambiente en el aula favorezca la motivación del alumnado por aprender.

Tabla 6.

Competencia social y ciudadana

- | | |
|--|--|
| <i>Competencia social y ciudadana.</i> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprender la realidad social en la que se vive.</i> - <i>Ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural.</i> - <i>Integrar conocimientos y habilidades que permitan: participar, tomar decisiones, responsabilizarse de las elecciones tomadas y saber comportarse.</i> - <i>Conocer la evolución y organización de las sociedades. Sus rasgos y valores democráticos.</i> - <i>Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones.</i> |
|--|--|
-

Nota: tabla que explica en qué consiste la competencia social y ciudadana. Fuente: tabla extraída de los apuntes de la asignatura Procesos y contextos educativos.

La promoción del saber ser, por tanto, ha sido el objetivo principal perseguido. No solo ha sido un objetivo perseguido para trabajar con el alumnado, sino que también ha reforzado aquellos aspectos actitudinales que debe demostrar un buen docente.

Sin embargo, la elaboración del proyecto de innovación e investigación ha contribuido también a adquirir aquellas competencias relacionadas con el saber hacer; ya que su aplicación ha significado la implementación de dos actividades en el aula y el contacto directo con el alumnado. Al ser un proyecto no sólo teórico, se han observado las dificultades que puede encontrar el docente y las contingencias que pueden surgir a la hora de trasladar las actividades diseñadas a la práctica. Dicho proceso de aplicabilidad ha supuesto un gran enriquecimiento en el autor del proyecto ya que por primera vez se enfrentaba a la realidad del aula.

A continuación, se presenta una tabla en la que se comparan los tres trabajos en función del nivel de concreción curricular, los niveles de conocimiento de acuerdo con la taxonomía de Bloom y los saberes que se han potenciado tanto en el alumnado como en el profesorado.

Tabla 7.

Comparación trabajos seleccionados para el TFM

TRABAJO	NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR	TAXONOMÍA DE BLOOM	SABERES
La motivación en el aula. Hume.	Tercer nivel de concreción.	- Comprender. - Aplicar. - Comprender. - Aplicar. - Evaluar.	Saber ser Saber ser
La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales.	Tercer nivel de concreción.	- Aplicar. - Analizar. - Evaluar. - Crear.	Saber ser y saber hacer.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como hemos aprendido a lo largo del Máster, existen tres niveles de concreción curricular. Los tres trabajos elaborados se han concentrado en el tercer nivel. Todos ellos inciden en la importancia de las unidades didácticas como espacio para que el docente planifique y organice sus contenidos, prestando especial atención a los contenidos actitudinales.

Figura 2.

Tercer nivel de concreción curricular.



Nota. Fuente: elaboración propia. Adaptada de apuntes de Procesos y contextos sociales.

A nivel curricular, es el proyecto de investigación “La influencia de las dinámicas de grupo en las competencias actitudinales” el que más ha ahondado en el análisis de la normativa del título de Técnico en aprovechamiento y conservación del medio natural, y el que más ha tenido en cuenta todos los elementos curriculares existentes (objetivos, competencias,

metodología, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación). (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013, BOE núm. 295).

Por otro lado, los dos primeros documentos han conllevado un estudio más teórico de cómo se ha de motivar al alumnado para que así se produzca el aprendizaje significativo, y cómo se deben gestionar los grupos para prevenir y resolver conflictos entre sus miembros. En contraposición, el tercer trabajo ha conllevado además de un análisis teórico, una aplicación más práctica basada en una investigación que se ha sustentado en el uso del método científico a través del análisis, tabulación e interpretación de datos.

En este sentido, es interesante recalcar el hecho de que los dos primeros trabajos (La motivación en el aula y Hume) han proporcionado un aprendizaje significativo en las personas que hemos elaborado dichos documentos. Y, en consecuencia, el posterior proyecto de investigación y tercer trabajo a analizar en este TFM se ha visto beneficiado por los conocimientos adquiridos en el primer cuatrimestre relacionados con las actitudes del alumnado en el aula.

De esta manera, consideramos que existe una correlación, intrínseca al Máster, de todos los documentos elaborados en cada una de las asignaturas. Se trata de un aprendizaje profundo y exponencial que parte de los conocimientos previos adquiridos. A medida que va transcurriendo el máster y el esfuerzo cognitivo de su alumnado aumenta, los resultados obtenidos son cada vez más satisfactorios ya que van floreciendo y emergiendo las destrezas que hemos ido obteniendo en el resto de las asignaturas. Este fenómeno se ha podido observar perfectamente en el análisis de los tres trabajos seleccionados aquí. La elaboración del Proyecto de innovación e investigación fue el resultado del compendio de todos los saberes que se habían consolidado con anterioridad, mientras que los dos documentos más teóricos (La motivación en el aula y Hume) partían de una base cognitiva más reducida y pretendían investigar y profundizar en la temática.

Así pues, a nivel teórico, todos los trabajos se han apoyado en las teorías constructivistas de Vygotsky y Ausubel como elementos vertebradores de la acción pedagógica a realizar. Sin embargo, cada uno de ellos ha optado por una serie de teorías más específicas y cercanas con el tema concreto a trabajar y que han sido comentadas anteriormente (González & Criado, 2003).

Propuestas Didácticas

Propuesta Didáctica 1

A raíz de lo expuesto en el presente TFM en cuanto a contenidos actitudinales, vamos a proponer la organización de un festival de cortometrajes. La idea del festival radica en que cada semana se proyecte al menos un corto relacionado con temáticas que contribuyan a concienciar al alumnado sobre la importancia de respetar a todos los colectivos y personas que participan en la vida de nuestra sociedad plural.

Consideramos que la narración de historias a través de medios audiovisuales tiene un fuerte alcance en el alumnado. Como se suele decir, a veces una imagen vale más que mil palabras, por lo que una selección de cortometrajes potente puede causar gran impacto entre los estudiantes. Esta iniciativa consiste no solo en concienciar y generar un ambiente de empatía en el aula, sino también en provenir los conflictos que puedan surgir a lo largo de la convivencia y ofrecer herramientas para su resolución (Cascón, 2006).

Tomando como referencia el concepto de provención⁷ del conflicto, definido por J. Burton (1998) como: “*el proceso de intervención antes de la crisis que conduce a una explicación adecuada de los conflictos, el reconocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas y al fomento de actitudes y relaciones de colaboración necesarios para manejarlo ...*” creemos, de nuevo, que es necesario hacer hincapié en la promoción de un ambiente de aula adecuado. Generar una atmósfera que albergue las condiciones necesarias para el establecimiento de una serie de relaciones entre el alumnado de carácter cooperativo y colaborativo. Y que, a su vez, disminuyan las posibilidades de crisis y se generen alternativas y vías de solución para las contradicciones que puedan surgir (antes de que dichas divergencias se conviertan en antagonismos) (Cascón, 2006).

Siguiendo la definición de J. Burton (1998), la provención consiste en un proceso que requiere varias habilidades a trabajar y por lo tanto el paso por varias fases. Nuestra propuesta va a centrarse en la plantación de esa semilla que, si recibe los cuidados necesarios, podrá desarrollarse, crecer y convertirse en una planta sana y llena de vida. Con esta propuesta se pretende trabajar 3 habilidades:

1. Favorecer la comunicación por medio de reflexiones colectivas (una vez terminado el corto o documental) que permitan una comunicación efectiva basada en la empatía y la escucha activa. El aspecto relacional de la comunicación cobrará mucha importancia buscando siempre la coherencia entre el mensaje y las posiciones que tomamos en el posible conflicto.
2. Toma de decisiones por consenso. Se trata de generar procesos asamblearios donde se aprenda a tomar decisiones en grupo y donde todo el alumnado participe de manera igualitaria y no-sexista.
3. Por último, será necesario trabajar la cooperación con el objetivo de reconocer que la diversidad y la diferencia son condiciones enriquecedoras y de gran valor (Cascón, 2006).

Somos conscientes de que desde el Departamento de Orientación ya se realiza un trabajo orientado a la ejecución de actividades que contribuyan a la mejora de la convivencia en el aula. Un ejemplo es el Plan de Convivencia establecido en la Orden ECD/1003/2018:

⁷ Cabe hacer énfasis en la diferencia entre los conceptos de prevención y provención. Según J. Burton existe una connotación negativa del concepto de prevención del conflicto; ya que su significado implica evitar, no afrontar, no ir a su origen, no profundizar en sus causas. Por otro lado, el concepto de provención sí implica el tratamiento del conflicto desde todos sus ángulos y no se reduce a impedir su afloramiento.

Actuaciones para la convivencia y contra el acoso. A pesar de que estos planes suelen llegar al alumnado a través de tutorías o actividades complementarias, nuestra propuesta pretende que el profesorado se involucre todavía más en el desarrollo de este tipo de actividades. De esta manera, consideramos que la proyección de un cortometraje acompañada por una reflexión colectiva puede ser un paso muy importante para que el alumnado desarrolle un aprendizaje profundo y significativo, relacionado directamente con la competencia social y ciudadana.

Como complemento a la visualización de esta serie de cortometrajes, hemos considerado oportuno también la elaboración, en grupos, de un pequeño vídeo de manera colaborativa. A raíz de los expuesto y reflexionado en el aula, el alumnado deberá dar un pasito más en la cuestión actitudinal. Haciendo uso de su creatividad deberá exponer una situación hipotética o experimentada que incite a la reflexión o que describa una situación conflictiva o injusta (a su parecer). Dicha actividad volverá a generar una reflexión colectiva en el alumnado. Esta se realizará al finalizar el curso y servirá como cierre de esta iniciativa que pretende concienciar al alumnado de la importancia de saber ser.

Al tratarse de temas transversales no consideramos que tenga que existir ninguna relación entre los contenidos trabajados en la unidad didáctica y los contenidos expuestos en los cortometrajes.

A continuación, propondremos una tabla con cortometrajes que puedan ser proyectados en el aula:

Tabla 8.

Lista cortometrajes actitudinales

Sesión	Cortometraje	Temática	Enlace
1.	Cuerdas/El cazo de Lorenzo	Inclusión.	<u>https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw</u> <u>https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg&t=3s</u>
2.	Pingüinos, hormigas, cangrejos.	Trabajo colaborativo.	<u>https://www.youtube.com/results?search_query=trabajo+en+equipo+pinguinos+hormigas+y+cangrejos</u>
3.	El sándwich de Mariana/No al bullying.	Acoso escolar/bullying	<u>https://www.youtube.com/watch?v=f-8s7ev3dRM</u> <u>https://www.youtube.com/watch?v=POiKQ_mIKZQ</u>
4.	Swing of change.	Racismo.	<u>https://www.youtube.com/results?search_query=swing+of+change</u>
5.	Snack attack.	Compartir.	<u>https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I</u>

6.	Purl	Género.	https://www.youtube.com/watch?v=B6uuIHpFkuo
7.	El puente de la asertividad.	Asertividad.	https://www.youtube.com/watch?v=rJQiE_7lFag
8.	Escena del revés.	Escucha activa.	https://www.youtube.com/watch?v=sZ_5NreO18g
9.	El valor de la empatía.	Empatía	https://www.youtube.com/watch?v=IjafpHiOYfQ
10.	Es cuestión de gustos.	Diversidad sexual.	https://www.youtube.com/watch?v=cDYSDnOzNwY

Nota. Fuente: elaboración propia.

La temporización de esta actividad podría llevarse a cabo de la siguiente manera:

Tabla 9.

Temporización actividad cortometrajes

Actividad.	Contenido	Duración	Metodología	Recursos
Proyección del cortometraje.	Asertividad.	5/10 minutos	Expositiva.	Proyector, ordenador con conexión a internet.
Reflexión colectiva.	Expresión opiniones y reflexiones sobre el video.	5/10 minutos	Debate. Trabajo colaborativo.	
Reflexión personal escrita.	Expresión conclusiones.	2 minutos.	One minute paper.	Papel y bolígrafo.

Nota. Fuente: elaboración propia.

En definitiva, la siguiente propuesta podría implementarse una vez a la semana y su aplicación conllevaría una duración aproximada de 20 a 25 minutos, dependiendo de la duración de los cortometrajes y de la participación del alumnado en el debate.

Propuesta Didáctica 2

La segunda propuesta consiste en la participación del alumnado en una serie de charlas o exposiciones realizadas en el aula a través de una persona profesional (experta en la temática) o persona que haya experimentado algún tipo de discriminación en este sentido. Se

pretende que el alumnado reflexione de esta manera sobre la importancia de los contenidos trabajados en el aula por medio de testimonios directos que fomenten su concienciación al respecto. De esta manera, consideramos que la credibilidad de la aportación testimonial de las personas invitadas provocará en el alumnado un impacto importante que dejará huella.

La dinámica de esta actividad será similar a la de la propuesta didáctica 1. La persona invitada realizará una exposición que irá acompañada por una reflexión colectiva, preguntas o debate. Al finalizar la actividad, se llevará a cabo una actividad individual (*One minute paper*) que perseguirá el alcance de un aprendizaje significativo promoviendo el esfuerzo cognitivo del alumnado. A modo de síntesis, el alumnado deberá recoger en uno o dos minutos sus impresiones al respecto.

Las charlas organizadas por el profesorado propondrán el tratamiento de diversos temas candentes en nuestra sociedad (inmigración, racismo, discapacidad, diversidad sexual) que, como se ha explicado a lo largo del TFM, requieren de una perspectiva profesional y experta que ofrezca una visión más amplia y proporcione más información al alumnado. Se pretende, por lo tanto, ofrecer más herramientas para evitar la consolidación de ciertos estereotipos y prejuicios impuestos por el medio social y cultural (Giner, 2003, p.309).

Con estas propuestas se persigue el objetivo de establecer un modelo integrador de convivencia en el centro. A diferencia de otros modelos como el punitivo/sancionador o modelos relacionales, el modelo integrador (Tórrego, 2008) trasciende el ámbito privado de resolución de conflictos para convertir al centro en el protagonista. El centro, a través del profesorado, proporcionará las herramientas y estructuras que favorezcan el diálogo. Las charlas aquí propuestas pueden proveer al alumnado de la empatía necesaria para favorecer un diálogo más rico en habilidades comunicativas y que obtenga mejores resultados de cara a la resolución de conflictos.

Conclusiones y propuestas de futuro

Conclusiones

A lo largo del siguiente TFM hemos expuesto la importancia que tiene para la educación del alumnado el trabajo de aquellos contenidos actitudinales que puedan contribuir a proporcionarles unas competencias cívicas y sociales. La obtención de dichas competencias sociales en el ambiente educativo puede favorecer la creación de un ambiente de cohesión social en la sociedad plural en la que vivimos.

A modo de reflexión, nos gustaría destacar uno de los *leitmotiv* de este TFM: las competencias sociales y los contenidos actitudinales. Nos encontramos ante un escenario que invita al optimismo en este sentido, puesto que tanto a nivel normativo como curricular los mimbres para lograr este propósito han sido ya establecidos. Además, nuestra experiencia a lo largo del Máster, a través de todas las asignaturas, nos ha convencido de la importancia que tenemos como docentes para superar aquellos desafíos que, hoy en día, mucho tienen que ver con los valores y el ámbito socioafectivo.

La importancia que se le ha otorgado al saber ser en este TFM radica en la incertidumbre social en la que nos encontramos hoy en día como consecuencia de la crisis económica y social vigente. Es por eso por lo que, si pretendemos servir como modelo al alumnado y obtener un desarrollo integral del mismo, se debe seguir trabajando en la promoción de este tipo de competencias y habilidades sociales, que permita, a los educandos, solucionar situaciones de forma constructiva.

Por otro lado, a partir de diversos estudios y estadísticas que muestran cómo los comportamientos y conductas de exclusión tienden a aumentar en los últimos años, y ante el crecimiento de la representación de ciertos partidos políticos con claros mensajes intolerantes, se ha justificado la relevancia que hoy en día tiene en la educación, no solo el saber y el saber hacer del alumnado, sino también su saber ser y sus componentes actitudinales. A esto hay que añadir el incremento exponencial de noticias falsas en las redes sociales, que hace todavía más necesario el papel de los docentes para evitar que se consoliden y calen en el alumnado consignas falsas, noticias manipuladas o información no fidedigna.

No obstante, hemos comprobado como ya existe desde hace tiempo, tanto en la normativa del Estado español como en la UE, legislación que hace referencia a la trascendencia de trabajar con los componentes actitudinales del alumnado. Por lo que este respaldo normativo clarifica la necesidad de que el radio de alcance del proceso enseñanza-aprendizaje potencie su desarrollo y subraye todavía más su importancia.

En definitiva, partiendo de este respaldo legislativo, de la situación socioeducativa actual y de los conocimientos previos adquiridos por el autor de este trabajo, hemos decidido hacer una reflexión crítica de una serie de documentos académicos relacionados con el saber ser. Estos trabajos han pretendido contribuir a nuestra formación como docentes y, más

específicamente, a nuestro estudio sobre la manera de transmitir una serie de valores y herramientas que posibiliten la correcta inserción del alumnado en su medio laboral en particular, y en su medio social y cultural en general.

Estamos hablando a lo largo de este TFM, por lo tanto, de una inserción que no se caracterice exclusivamente por la capacidad del alumnado de desempeñar su puesto de trabajo satisfactoriamente y de demostrar que tiene las destrezas y las competencias técnicas requeridas para ello. Nos referimos, más bien, a la capacidad del profesorado para facilitar su inserción teniendo en cuenta todas las variables que pueden participar en la ecuación. Variables que representan la capacidad del alumnado para enfrentarse a situaciones que implique la ejecución de sus habilidades para resolver conflictos, saber cómo prevenirlos, actuar y comunicarse de una manera empática, asertiva, de respeto a los demás, sin prejuicios y sin dejarse influenciar por ciertos estereotipos o información no empírica. Dichas variables forman, a su vez, parte del currículo de cada uno de los ciclos formativos que constituyen la Formación Profesional a través de las denominadas competencias sociales que debe adquirir el alumnado para la superación del título.

De esta manera, cada trabajo expuesto y aquí analizado nos ha proporcionado la posibilidad de alcanzar todas las competencias requeridas para superar el Máster. Sin embargo, cada trabajo ha contribuido a su logro de una manera muy diferente y particular.

El primer trabajo aquí analizado: “La motivación en el aula”, nos ha enseñado la importancia de que el alumnado se encuentre motivado, ya sea intrínseca o extrínsecamente, o de ambas maneras. No podemos pretender ser capaces de gestionar su aprendizaje si no conseguimos, a través del uso de metodologías activas de aprendizaje, despertar la motivación de este y facilitar su participación colocándolo en el foco del proceso. Para ello, debemos comprender cómo aprende, qué factores contribuyen a que aumente su autoestima en el aula, qué razones considera el propio alumnado como causa directa de su aprendizaje, en qué momento se encuentra cognitivamente, etc.

A través del segundo documento trabajado, “Hume”, hemos incidido en la necesidad de dominar aquellos mecanismos que van a posibilitar la creación de un ambiente de aula adecuado, que beneficie a todo el grupo y que permita su libre participación sin ningún tipo de cohibición. La “provención” y la resolución de conflictos de una manera pacífica se convierten en las llaves que nos van a dar paso al siguiente nivel: facilitar las condiciones adecuadas para que cada contenido trabajado en el aula sea retenido y alcanzado significativamente por el alumnado. Un aula sin conflictos, o, mejor dicho, un aula con la capacidad de resolverlos de una manera democrática, no puede más que beneficiar el aprendizaje profundo de su alumnado.

Por medio del proyecto de innovación e investigación “La influencia de las dinámicas de grupos en las competencias actitudinales” hemos conseguido aplicar toda esta teoría, enfocada a lo actitudinal, en la realidad docente del aula. Hemos podido cumplir con la máxima docente de que todo aprendizaje teórico hay que llevarlo a la práctica si de verdad queremos alcanzar un aprendizaje significativo. De ahí, la importancia del Prácticum II, y la

posibilidad que nos ofrece de interactuar con el que será muy pronto nuestro alumnado. A través del proyecto hemos comprendido la importancia de la innovación a la hora de aplicar dinámicas de grupo en el aula y generar la participación de todo el alumnado. De esta manera nos deshacemos de aquellas rutinas más tradicionales que sitúan al alumnado sentado en una silla atendiendo a clases magistrales. Asimismo, se favorece su integración en el grupo trabajando aspectos que promueven la cohesión social y el respeto por una sociedad plural y diversa.

La exposición del siguiente TFM ha incluido, además, la comparación de los tres trabajos mencionados. Todos ellos se han centrado en el estudio del alumnado y su capacidad para relacionarse y mostrar predisposición al aprendizaje. Se trata de una cuestión que no es baladí en la educación, y que desde esta perspectiva tiene una importancia fundamental. Sin embargo, cada trabajo presenta su propia singularidad, destacando el proyecto de investigación como el documento que más impacto ha tenido para el logro de las competencias del Máster, y que más nos ha influenciado debido a su carácter práctico y holístico.

Por último, mencionaremos las dos propuestas elegidas. La primera de ellas es el festival de cortometrajes que pretende la concienciación del alumnado a través de la visualización de estas pequeñas producciones. De esta manera, se ha propuesto una tabla con diez proyecciones sobre diferentes temáticas. El objetivo es crear un espacio de reflexión colectiva en el que se traten diversos temas sociales y culturales, y que contribuyan a que el alumnado adopte las competencias cívicas y sociales propuestas por la UE, que aparecen definidas a lo largo de la normativa del Estado español.

Empero, se planteará además al alumnado la creación y rodaje de un pequeño cortometraje con el propósito de consolidar el aprendizaje significativo. A través de metodologías como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, se potenciarán las habilidades del alumnado para reflexionar sobre su capacidad para prevenir y resolver conflictos.

La segunda y última propuesta consistirá en la participación de una serie de personas profesionales o colectivos que hayan tenido algún tipo de experiencia relacionada con la temática a tratar en el aula. Una vez más, el profesorado pretende acercar el alumnado a realidades que en ocasiones pueden parecerles ajenas o muy lejanas, pero que una vez puestas sobre la mesa pueden favorecer y beneficiar el desenvolvimiento del alumnado en el aula o en el ambiente laboral al que se enfrentarán en el futuro. Se busca que el alumnado empatice, escuche activamente y reflexione sobre situaciones que forman parte de nuestra realidad social.

Propuestas de futuro

La realización del Máster, en rasgos generales, ha sido una experiencia positiva que nos ha proporcionado los fundamentos teóricos y pedagógicos para ser capaces de impartir la docencia en un centro educativo. Existe, desde luego, un antes y un después de esta vivencia académica.

En primer lugar, me gustaría resaltar aquellos aspectos que considero que pueden mejorar la calidad educativa de esta formación de postgrado, y que a lo largo de nuestra experiencia como potenciales docentes hemos detectado que pueden ser mejorados con el propósito final de formar mejores profesionales. Posteriormente, me gustaría comentar aquellas carencias que hemos identificado en nosotros mismos como futuros docentes, así como las inquietudes despertadas una vez se ha finalizado el Máster y se han alcanzado las competencias.

Propuestas para la mejora del máster

La propuesta que consideramos fundamental para mejorar las prestaciones y las competencias que los futuros docentes deben adquirir, guarda relación con la amplitud de la duración del Máster a dos años. La ampliación a dos años permitiría al alumnado del Máster profundizar y consolidar todavía más las competencias ya adquiridas, así como ganar confianza y experiencia en el aula. En ocasiones ha dado la sensación de que por falta de tiempo no se han podido tratar ciertos temas que hubieran sido de gran interés.

La posibilidad de tener otro año académico permitiría incidir en estos aspectos además de permitir que el alumnado tuviera más contacto con los educandos en el Prácticum II. No obstante, dicha ampliación permitiría que el alumnado tuviera acceso a mayor cantidad de asignaturas que durante este Máster se han considerado optativas y que creemos podrían contribuir a generar profesionales más completos. Por poner un ejemplo, consideramos que asignaturas como Habilidades comunicativas, Recursos didácticos en inglés (la cual no existe), Educación emocional del profesorado, Atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, etc. Podrían adquirir es estatus de asignaturas obligatorias y potenciar las habilidades del docente de cara a su inserción dentro del sistema educativo.

Por otro lado, se ha de diferenciar claramente entre los contenidos trabajados durante el primer cuatrimestre, y los que se han estudiado y puesto en práctica en el segundo. El primer cuatrimestre ha resultado ser un período de formación principalmente teórico en el que se llevaron a cabo una serie de prácticas que ayudaron a consolidar las teorías pedagógicas expuestas durante las sesiones en el aula.

Como propuesta constructiva, y con la que hemos estado de acuerdo con el resto del alumnado del Máster, propondríamos la realización de ciertos trabajos, que consideramos clave para nuestro devenir profesional, de manera individual. Con esto, no queremos

menospreciar la importancia de los trabajos grupales ya que consideramos que el trabajo colaborativo es uno de los pilares de las metodologías activas de aprendizaje. Sin embargo, creemos que la elaboración de manera individual, especialmente de unidades didácticas y programaciones, podría favorecer todavía más el aprendizaje significativo obtenido, así como crear una base teórica y práctica que nos sirva de ayuda para la más que posible realización de una oposición en el futuro.

Respecto al segundo cuatrimestre, consideramos muy acertado el enfoque práctico con el que se plantean las asignaturas. Como sugerencia se animaría a que un segundo año del Máster fuera por los mismos derroteros. De esta manera, pretendemos acentuar el carácter práctico de este Máster habilitante y focalizar el papel del alumnado en el desarrollo de las funciones docentes, someterles a desafíos prácticos que les supongan un entrenamiento para su incorporación al mercado laboral.

Estas competencias profesionales se podrían ver más potenciadas con el diseño de más actividades prácticas, con un mayor trabajo de habilidades comunicativas, la simulación de clases reales que implicasen la participación del alumnado a la hora de resolver conflictos, o dificultades. Este énfasis de los componentes prácticos favorecería el trabajo de otros aspectos como son la coordinación del docente con el equipo directivo o con el Departamento de Orientación, ya que no solo se debe primar la relación alumnado-profesorado, sino también las relaciones entre docentes y con el equipo directivo.

Como propuesta a ambos dilemas sería recomendable la celebración del Prácticum II en otro momento del curso -que impida la coincidencia del alumnado de las prácticas de este máster con la salida del alumnado de segundo de grado superior y segundo de grado medio a realizar la Formación en Centros de Trabajo (FCT)-, y la ampliación del Prácticum II -que creería más posibilidades de interacción con el alumnado, el equipo directivo y los departamentos-.

Hemos de añadir, que la experiencia del Prácticum II depende de muchos factores circunstanciales que pueden hacer que dicha experiencia sea positiva o negativa. Consideramos que los tutores de prácticas deberían poseer una formación como formador de formadores que contribuyese a sacar el máximo rendimiento del alumnado durante su estancia en el Prácticum II. Además, el tutor debería proporcionar al alumnado la oportunidad de impartir una serie de clases de forma obligatoria, así como la posibilidad de ejercer otras funciones docentes que en un futuro muy cercano deberá desempeñar (evaluar, calificar, reuniones familiares, reuniones de claustro, etc.). Por consiguiente, se ha detectado que, dependiendo del tutor de prácticas asignado al alumnado, los resultados de su experiencia han sido muy diferentes. Por lo que se ha echado en falta una homogeneidad en las prácticas para todo el alumnado con unas directrices comunes.

Carencias detectadas

En cuanto a las carencias formativas que podría detectar en mi persona, como futura figura docente, diremos que tienen que ver con la asimilación de toda la información legislativa y estructural del sistema educativo, resultado de la gran burocratización y de la gran dependencia que tienen las leyes educativas de la legislatura de turno.

No obstante, considero que no es hasta el ejercicio de nuestra profesión cuando de verdad comenzaremos a consolidar todos los contenidos y conocimientos que se han puesto sobre la mesa. Es por eso por lo que, en ocasiones se olvidan o uno se equivoca a la hora de usar los conceptos pertinentes; ya que no han sido puestos en práctica y no se han utilizado en una realidad docente que promueva su uso y la necesidad de su conocimiento y, por lo tanto, su dominio.

A su vez, se recalca que a través de la realización de este TFM sí que se ha producido una interiorización más profunda de los contenidos trabajados durante el curso académico.

Hay que reconocer que en el período de un año académico gran parte del alumnado ha recibido gran cantidad de nuevos contenidos, en su mayoría teóricos, que hace falta digerir y cuya aplicabilidad deber ser consolidada en la práctica. Sin embargo, es gratificante conocer y disponer de todos estos contenidos, que en un futuro tendremos que emplear para mejorar y potenciar nuestra labor dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la estructura de esta construcción pedagógica personal ha sido cimentada. Ahora se trata de continuar el proceso de construcción partiendo de esta base teórica y complementarla con la experiencia y el aprendizaje continuo.

Otro de los déficits que consideramos necesario destacar, y que también está relacionado con la falta de experiencia, es la capacidad del docente para gestionar diferentes tipos de grupos. En especial aquellos grupos que pueden considerarse más disruptivos.

En cuanto a las inquietudes que este proceso de aprendizaje ha despertado en nuestra persona, se han de añadir dos vías de intervención que nos gustaría seguir una vez se inicie nuestra aventura docente: la primera de ellas, muy relacionada con la digitalización del proceso enseñanza-aprendizaje, ya ha empezado a tomar forma, puesto que me he matriculado en el Máster de Comunicación y TICS (UOC), y la segunda que tiene que ver con la gran influencia del inglés en nuestra experiencia personal y la posibilidad de poder impartir la docencia en este idioma, ya que cuento con un nivel C1. Por consiguiente, es de esperar que mi desarrollo profesional siga un rumbo paralelo a la importancia que hoy en día tienen en nuestra sociedad las TICS y el inglés, como lengua universal.

Por último, me gustaría hacer hincapié en la motivación y las ganas de aprender que ha rodeado a todo este proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias que me va a capacitar para impartir la docencia. Durante esta vivencia del Máster se ha producido el descubrimiento de una perspectiva educativa más moderna (comparada con la vivida personalmente) que sirve como herramienta de transformación social. El presente Máster me

ha proporcionado también una visión más consciente de las necesidades del alumnado, que implica el uso de unas metodologías activas de aprendizaje, así como la importancia que hoy en día tiene la digitalización del proceso por medio del uso de las TICS.

Este enfoque pedagógico, más inclusivo con el alumnado, me ha motivado todavía más a querer hacer uso de toda esta logística pedagógica en el contexto educativo. Además de promover la investigación y actualización de nuevas herramientas digitales o aplicaciones que favorezcan tanto nuestra alfabetización digital como la de nuestro alumnado.

El Máster, en definitiva, ha contribuido sobremanera al objetivo de convertirme en el mejor profesor posible: un profesorado proactivo que dinamice el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado sea el protagonista y donde el aprendizaje trascienda del ir al aula y escuchar el mensaje del profesorado. He entendido, por tanto, la importancia que tiene el papel del profesorado en el último nivel curricular: el aula; y cómo, a través del diseño de actividades y fomentando la participación y la reflexión, podemos colaborar a que el alumnado del futuro adquiera una educación cada vez más íntegra que contribuya a mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad.

Me gustaría concluir con una frase de Nelson Mandela que creo que representa de una manera muy precisa la intención y la perspectiva que se ha tratado de defender desde este TFM:

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Este será, humildemente, uno de mis propósitos una vez se produzca mi inserción al sistema educativo como docente.

Bibliografía

Bueno Álvarez, J. (2004). La motivación en el aula. In J. Bueno Álvarez, & E. González González, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp. 521-543). Editorial CCS.

Calderón Costa, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*, 60-80.

Cascón Soriano, P. (2006). *pangea*. Retrieved from <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

Cereceda Fernandez-Oruña, J., Sánchez Jiménez, F., Herrera Sánchez, D., Morán Ferrés, C., Fernández villazala, T., Martínez Moreno, F., . . . Gómez Martín, M. Á. (2019). *Informe de la Evolución de los Delitos de Odio en España*. Secretaría General Técnica, Ministerio del Interior. Retrieved from <http://www.interior.gob.es/documents/10180/11389243/INFORME+DELITOS+DE+ODIO+2019.pdf/86e3858d-96ef-4f07-a1c5-5c9975b8fc31>

Clance, P., & Imes, S. (1978). The Imposter Phenomenon in High Achieving Women:. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 1.

Crespo Martínez, I., García Escribano, J., García Palma, M. B., Garrido Rubia, A., Manzanera Román, S., Mayordomo Zapata, C., . . . Sánchez-Mora Molina, M. I. (2021). *Realineamiento electoral. Barómetro de Primavera 2021*. Retrieved from <https://www.cemopmurcia.es/wp-content/uploads/2021/06/BAROMETRO-PRIMAVERA-21-2.pdf>

Fernández Berrocal, P., & Melero Zabal, M. Á. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI.

Fowler, B. (2002). *eduteka*. Retrieved from http://www.kavalos.cl/WP_Kavalos/wp-content/uploads/2015/05/TAXONOMIA-DE-BLOOM-Y-PENSAMIENTO-CR%C3%8DTICO.pdf

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giner, S. (2003). *Teoría sociológica moderna*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

González Pérez, J., & Criado Del Pozo, M. J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación al Profesorado (INTEF). (2019). El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: cuestiones clave y usos. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=N0eUf3NwVJk>

Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la educación*. Ediciones Morata.

Lorente, P. (2020). La desinformación en tiempos de pandemia: análisis de los bulos sobre la covid-19 y su percepción por parte de la ciudadanía. Universidad de Murcia.

Lozano, H., & Cortés, E. (Directors). (2015-2018). *Merlí* [Motion Picture].

Martínez, J. C. (2020). *sociologiadivertida*. Retrieved from <https://sociologiadivertida.blogspot.com/2014/01/de-estereotipos-y-prejuicios.html>

Seligman, M., & Hiroto, D. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of personality and social psychology*, 31(2), 311.

Simple Lógica, en colaboración con el Grupo de Investigación en Psicología del Testimonio de la Universidad Complutense de Madrid. (2017, mayo). *I Estudio sobre el Impacto de las Fake News en España*. Retrieved from <https://www.simplelogica.com/wp-content/uploads/2018/10/estudiopescanova.pdf>

Tórrego Seijo, J. C. (2008). *Educacionyfp.gob.es*. Retrieved from <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c1f2ead0-9fda-4055-aee0-f580de5e402d/2010-resumen-modelo-integrado-jc-torrego-pdf.pdf>

Legislación consultada

Departamento de Educación, C. y. (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*. BOA, núm 116. Retrieved from

<https://educa.aragon.es/documents/20126/464914/2.ordenECD-1003-2018promocionar+convivenciaigualdad.pdf/8a35fc38-e881-eeee-e0d4-39c3522c0ba0?t=1574417098966>

Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (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*. BOA, núm 73. Retrieved from <https://www.cpifpmovera.es/fotosbd/060620202245383788.pdf>

El Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Jefatura del Estado. (1978, 29 de diciembre.). *Constitución española*. BOE, núm 311. Retrieved from <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>

Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. BOE, núm 106. Retrieved from <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Jefatura del Estado. (2012, 20 de junio). *Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. BOE, núm 147. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018>

Jefatura del Estado. (2015, 9 de septiembre). *Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral*. BOE, núm 217. Retrieved from https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9734

Jefatura del Estado. (2020, de 29 de diciembre). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, núm. 106. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Jefatura del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE núm 295. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación. (2011, 29 de junio). *RD 1147/2011, de 29 de junio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.* BOE, núm 182. Retrieved from https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13118

Tablas

CampusEducación, E. P. (2020, mayo 12). *CampusEducación.org.* Retrieved from <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/taxonomia-de-bloom/>

UNIZAR. (2020/2021). *Moodle Unizar.* Retrieved from https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/3249303/mod_resource/content/1/Gu%C3%A3A%20did%C3%A1ctica%20Trabajo%20fin%20de%20M%C3%A1ster%20202021.pdf