



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

EL LIDERAZGO COMUNICATIVO EN LA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN

LEADERSHIP IN COMMUNICATION TO IMPROVE MOTIVATION

Autor

Marta Melero Navarro

Director

Joaquín M. Conejo Fumanal

Facultad de Educación
2021

Contenido

1.INTRODUCCIÓN	4
1.1 La Formación Profesional en España	4
1.2 El contexto laboral y la figura del docente en la Formación Profesional	9
2.JUSTIFICACIÓN	12
2.1 Fundamentación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	12
2.2 La estructura de la Formación Profesional	15
2.3 Fundamentación de las Competencias de los trabajos seleccionados en el TFM	16
2.3.1 Competencias en el desarrollo del Proyecto de Innovación e Investigación Educativa	18
2.3.2 Competencias en el desarrollo del trabajo de Habilidades Comunicativas	23
3.REFLEXIÓN CRÍTICA	28
3.1 Fundamentación teórica con las competencias del Máster	28
3.1.1 Proyecto de Innovación e Investigación. Fundamentación de las competencias	32
3.1.2 “Impartición de la clase”. Fundamentación de las competencias	33
3.2 Sinergias entre los trabajos	35
3.2.1 Análisis crítico sobre el liderazgo a través de la comunicación del docente	36
3.2.2 Análisis crítico sobre la influencia de la comunicación en la motivación	38
3.3 Nuevas propuestas en el aula	40
4.CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	42
4.1 Conclusiones	42
4.2 Propuestas de Futuro	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
Webgrafía	52
Leyes	52

Resumen

El presente trabajo pretende analizar las competencias adquiridas a lo largo del Máster de Profesorado para el desempeño de la función docente. En primer lugar, se expone el conocimiento en la estructura de la Formación Profesional con la revisión del marco legal-pedagógico que los futuros docentes adquieren en su formación inicial. Después, se muestra la visión integradora de las competencias con los trabajos desarrollados sobre los elementos de la comunicación, de la motivación y el liderazgo en el aula. Finalmente, se presentan algunas limitaciones observadas en el Máster y se indican varias propuestas.

Palabras clave: Competencias, Formación Profesional, Máster del Profesorado, comunicación, motivación, liderazgo, docente.

Abstract

The present essay wanted to analyze the skills acquired throughout the Master's Degree in Teaching for the achievement of the teaching capability. Firstly, we will prove the learnt knowledge on the structure of Vocational Training including the review of the legal-pedagogical framework that future teachers acquire as part of their initial training. Secondly, we will show the holistic vision of the skills developed over capabilities like communication, motivation and leadership in the classroom. Finally, we will present few restrictions derived from the Master and we will offer several proposals.

Keywords: Skills, Vocational Training, Master Degree, communication, motivation, leadership, teacher.

1.INTRODUCCIÓN

En el presente documento se desarrolla el Trabajo de Fin del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL, en adelante TFM, de la Universidad de Zaragoza durante el curso 2020/2021.

Se presenta la modalidad C o Académica, la cual consiste en una memoria original e integradora basada en dos proyectos realizados durante el Máster en las asignaturas Innovación e investigación educativa (63296) y Habilidades comunicativas para docentes (63312) para demostrar las competencias adquiridas mediante la investigación, la reflexión y la experiencia profesional durante el curso.

1.1 La Formación Profesional en España

El propósito del TFM es la elaboración de una reflexión crítica sobre el proceso formativo durante el Máster. La realización del Máster del Profesorado en la especialidad de Formación Profesional (en adelante FP) en administración, marketing, turismo, servicios a la comunidad y FOL motiva a iniciar el trabajo con el detalle de las estrategias comunes en materia de educación de la Unión Europea y un análisis sobre la FP en España.

La declaración de Copenhague (2002) establece la formación como medio para alcanzar “la empleabilidad, la cohesión social, la ciudadanía activa, y la realización personal y profesional” al proporcionar competencias y cualificaciones equivalentes entre los países miembros para poder desarrollarse en todo el mercado laboral de la Unión Europea favorecido por la movilidad de estudiantes, docentes y el “reconocimiento y la posibilidad de transferencia, calidad y los proyectos transnacionales”. Resolución 2003/C 13/02. [Consejo de la Unión Europea]. Relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional. 19 de diciembre de 2002.

España adapta sus políticas y emplea los instrumentos proporcionados por la Unión Europea para facilitar las políticas comunes en educación. Como ejemplo, la demanda por un Marco Europeo de Cualificaciones para tener un referente común y facilitar la movilidad al establecer correspondencias con los resultados de aprendizaje, por lo que hay relación entre los 8 niveles del EQF con los 5 niveles del Marco de Referencia Español (MECES).

Tabla 1

“Instrumentos de la Unión Europea en políticas de educación y formación”

Instrumento	Objetivo	Normativa
Europass	Facilitar la movilidad con fines formativos o laborales dentro de la Unión Europea.	Decisión N° 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004.
Marco Europeo de las Cualificaciones. EQF(European Qualifications Framework).	Relacionar de los niveles de cualificaciones y facilita la movilidad en Europa y se adapta al mercado de trabajo y a la formación.	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008.
Marco de referencia europeo de garantía de calidad en la educación y la formación profesional. EQARF-EQAVET (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training).	Mejorar la calidad, el grado de transparencia y coherencia entre los países miembros de la Unión Europea para promover la movilidad y el aprendizaje continuo.	Recomendación, de 18 de junio del 2009, del Parlamento Europeo y del Consejo.
Sistema europeo de transferencia de crédito. ECTS (European Credit Transfer System).	Reconocer toda la formación en la Unión Europea favoreciendo la movilidad de los estudiantes. Formación establecida en términos de Resultados de Aprendizaje y competencias.	Declaración Bolonia (1999).
Sistema europeo de transferencia de crédito. ECVET para la formación profesional (European Credit System for Vocational Education and Training).	Transferir y el reconocer las cualificaciones adquiridas.	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009.

Fuente: www.todofp.es

El ámbito formativo y laboral en FP se rige por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional cuyo objeto es la “ordenación de un sistema integral de FP, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas”. La ley establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (en adelante SNCFP), que permite coordinar políticas de empleo y la libre circulación de los trabajadores en la Unión Europea. El SNCFP es el referente entre los subsistemas de FP en el ámbito educativo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (Títulos de FP) y el subsistema de FP para el Empleo dependiente del Ministerio de Trabajo y Economía Social (Certificados de Profesionalidad, que contienen valor profesional, pero no académico).

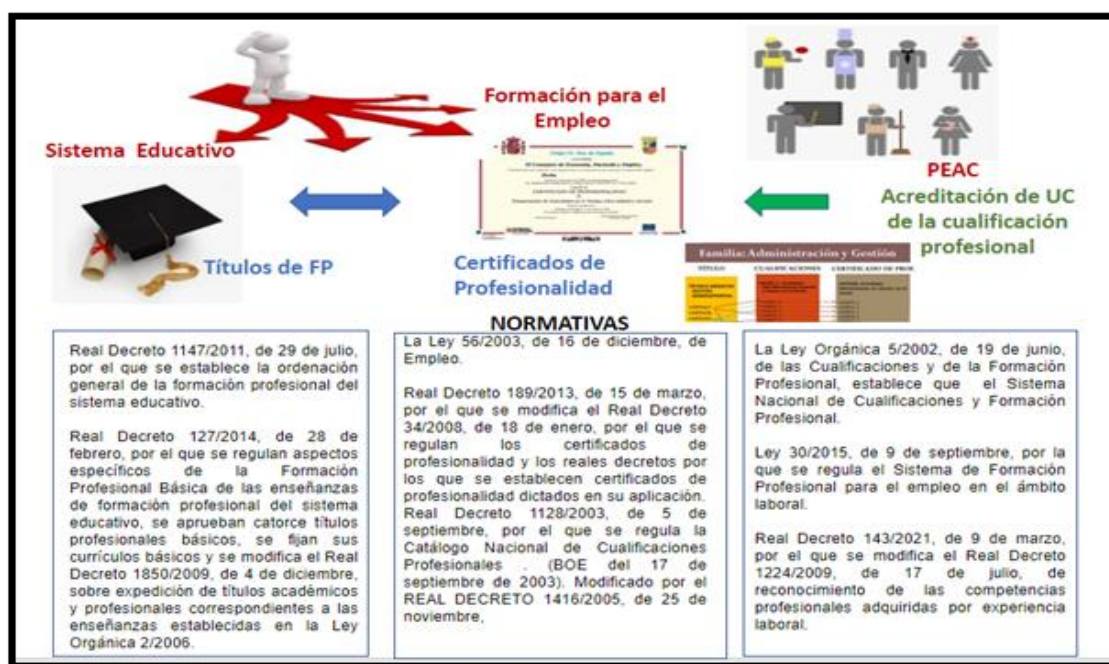
El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante CNCP) es el instrumento del SNCFP que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de formación, reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias. El CNCP es elaborado y actualizado por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante INCUAL) y tiene validez en todo el territorio nacional. El CNCP está formado por las cualificaciones profesionales, que

han sido definidas como “el conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral”. El INCUAL es el órgano administrativo adscrito al MEFP que promueve la formación a lo largo de la vida y fomenta una mejor cualificación. Define 26 familias profesionales y 676 cualificaciones. Cada cualificación está formada por unidades de competencia (en adelante UC), es decir, el “agregado mínimo de competencias profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación parcial”, y se considera Competencia Profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Ley Orgánica 5/2002. De las Cualificaciones y de la Formación Profesional. De 19 de junio de 2002. BOE Núm. 147).

Cada UC lleva asociado un módulo formativo y/o profesional y describe la formación necesaria para adquirir las competencias. La UC sirve de referente en el diseño de los títulos de FP del sistema educativo (formación reglada), los certificados de profesionalidad (formación no reglada) y otras formaciones del sistema de FP. Así, los Procedimientos de Evaluación y Acreditación de Competencias (PEAC) acreditan a las personas que han adquirido las competencias a través de la experiencia laboral o que han recibido formación no formal en alguna cualificación profesional que pueden demostrar. Se permiten acreditaciones parciales acumulables con el objetivo de poder completar la formación que proporcione un título de FP o certificado.

Ilustración 1

“Formación Profesional – Normativas”



Fuente: INCUAL y www.todofp.es.

En el ámbito educativo nos encontramos con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y que definió la FP en España como un sistema integral compuesto por los dos subsistemas.

Desde el establecimiento de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con el desarrollo de la FP I y la FP II hasta la actualidad, las normativas y los elementos que constituyen la FP y las cualificaciones profesionales están siendo objeto de revisión para flexibilizar y agilizar la incorporación de nuevos requerimientos de la Unión Europea. Nos encontramos, por tanto, con modificaciones en la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) que define la FP en el art. 33 como 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 FP 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”. La nueva ley pretende unificar los dos subsistemas para favorecer el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. A continuación, se detallan algunos puntos modificados por la LOMLOE en la Ley Orgánica 5/2002:

Tabla 2

“Modificaciones de la Ley Orgánica 5/2002 por la LOMLOE”

Modificación de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, mediante la LOMLOE	
Actualización con la LOMLOE	Antes de la LOMLOE
Cualificación profesional: conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral	Cualificación profesional: conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación
Los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad podrán incluir formaciones complementarias no asociadas al Catálogo para cumplir con otros objetivos específicos de estas enseñanzas o las recomendaciones de la Unión Europea	los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad constituirán las ofertas de formación profesional referidas al Catálogo de Cualificaciones Profesionales.

Fuente: <https://educa.aragon.es/>

La LOMLOE plantea dos objetivos en la FP. Por un lado, el reconocimiento social de los estudios para la equiparación a los niveles existentes en el resto de Europa. Por otro lado, agilizar y flexibilizar nuevos contenidos a través de una organización modular adecuada a cada sector profesional. La FP ofrecerá una oferta variada relacionada con el entorno para fomentar el desarrollo de la región y la movilidad en la Unión Europea. Las pretensiones de la LOMLOE fueron presentadas en el Plan de Modernización de la FP 2020, con los siguientes puntos:

- Reconocimiento y acreditación de las competencias básicas y profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.
- Flexibilización y accesibilidad de la formación para un sistema único en FP.
- Innovación y FP.
- Emprendimiento y FP.
- Renovación del catálogo formativo. Definición de sectores estratégicos.
- Redimensionamiento de la oferta de FP.
- Potenciación de la FP dual.
- Centros de FP como organizadores de tecnología aplicada. Redes de centros para la innovación y la creatividad aplicada en FP. Estructuras de apoyo integral al sistema.
- Orientación profesional.
- Evaluación y calidad del sistema.

La preocupación de la FP para adaptarse al mercado laboral se refleja en el desarrollo del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) (Resolución de 16 de enero de 2017, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se establecen instrucciones para la organización y desarrollo del módulo profesional de formación en centros de trabajo de ciclos formativos de Formación Profesional en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón).

Además, se fomenta la modalidad de la FP Dual impartida tanto en la empresa como en el centro educativo según 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 FP Dual. La normativa de FP se refuerza con la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje se establecen las bases de la formación profesional dual. Marhuenda-Fluixá et al. (2017) estudia las semejanzas de la FP Dual con el modelo alemán basado en el sector industrial de grandes y medianas empresas. Se señalan las características del bajo desempleo y la facilidad de inserción de los jóvenes en el mercado laboral por la mejora de las competencias profesionales, pero critican la

falta de diálogo entre la administración española y las empresas, o los escasos recursos y tiempo de dedicación de los docentes en esta modalidad.

El entorno laboral no se limita a un territorio. La globalización y los instrumentos en políticas de educación y formación ya mencionados facilitan la adquisición de competencias en el ámbito laboral internacional. Se promueve las cualificaciones lingüísticas, sociales y la cultura en el ámbito laboral de la Unión Europea (Comisión Europea, 2017). El programa "Erasmus +" de educación, formación, juventud se creó según el Reglamento (UE) N.º 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 con el objetivo de facilitar, en todos los niveles educativos, la movilidad y la internacionalización a través de las prácticas en otros países. La internacionalización e implicación de organizaciones, empresas, docentes y estudiantes en el programa permite poner en valor la cultura, la identidad y los valores democráticos en la sociedad global.

1.2 El contexto laboral y la figura del docente en la Formación Profesional

La incertidumbre global plantea nuevas cuestiones en los ámbitos educativos y laborales. Alcanzar la competitividad pasa por fomentar la formación y el empleo sostenible, responsable, con igualdad de oportunidades y movilidad en todo el territorio de la Unión Europea. Anghel et al. (2020) como se citó en Arce (2020) identifica los sectores más afectados en la crisis con aquellos que emplean a jóvenes con bajas cualificaciones. Sin embargo, considera que es tiempo para reforzar las debilidades de la educación en FP o de los estudios universitarios. En esa misma línea, Colomé (2020) compara la crisis y el aumento de formación en 2008 con la actual situación, y predice la oportunidad de incorporar las tecnologías y políticas educativas que fomenten la formación de las cualificaciones adaptadas al sistema productivo.

El TFM se enfoca en la familia de Hostelería y Turismo por la relación profesional con el sector turístico, en concreto en el sector de Agencias de Viajes. El contacto con alumnado en prácticas procedente de la FP o de la Universidad permitió comprobar el grado de conocimientos teóricos de los estudiantes y la dificultad de desarrollarlos en el ámbito laboral. Siento pasión por mi trabajo, aunque el contacto con jóvenes en formación despierta mi curiosidad en la investigación de las nuevas competencias que necesitamos desarrollar en el sector para poder competir con empresas internacionales. Apenas hay investigaciones serias y profundas, lo que implica que el alumnado reciba la misma formación año tras año, sin apenas innovar en los contenidos ni actualizar las competencias que demanda el sector. Un ansia por ampliar la formación de los estudios de turismo y darlos a conocer planteó la cuestión de si estaba preparada para dar esa formación. La necesidad de poseer herramientas docentes para facilitar la formación del alumnado en prácticas en la agencia de viajes me animó a participar en el Máster del

Profesorado. Considero un compromiso personal y profesional potenciar el desarrollo de las competencias del alumnado que acude a la agencia de viajes a profundizar y perfeccionar su formación.

La actividad del Sector Servicios se refiere a las empresas de Hostelería (Servicios de alojamiento y Servicios de comidas y bebidas) y actividades de agencias de viajes, operadores turísticos, servicios de reservas y actividades relacionadas con los mismos (guías turísticas) y coincide con los estudios de la familia de Hostelería y Turismo en FP.

En España el Sector Servicios tiene 2.626.125 afiliados a la seguridad social en 2109 (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2019). La llegada de turistas extranjeros suponía unos ingresos de más de 67.000 millones € (Organización Mundial del Trabajo (OMT), 2021) pero la pandemia ha afectado a la balanza de pagos pasando de 9.288 millones € en julio de 2019 a 2.118 millones € el mismo mes en 2020 (Dataestur, 2021). Los últimos datos de febrero de 2021 reflejan variaciones del -92,01% en los ingresos por turismo. A lo que hay que añadir el descenso del empleo en torno al 11,3% a pesar de la protección del empleo que ha supuesto los ERTE en el Sector Turístico desde marzo del 2020 (Dataestur, 2021).

A pesar de la dependencia de la economía española del turismo, en el curso 2014-2015¹, en FP de la familia de Hostelería y Turismo estaban matriculados el 8,60% del total de alumnado de FPB, un 5,90% de FP Grado Medio (GM) y un 6% de FP Grado Superior (GS) destacando la elevada participación de mujeres en dichos estudios (Ministerio De Educación, Cultura y Deporte (MECD), 2016). En el curso 2019-2020, los datos generales en la familia de Hostelería y Turismo eran del 9% en FPB, 4,7 % en GM y 5,1% en GS (MECD, 2021).

El Consejo Europeo en la Recomendación del Consejo relativa al Programa Nacional de Reformas de 2019 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2019 de España (Comisión Europea, 2021, p. 7-9) percibía un estancamiento en la reforma del sistema educativo, con una tasa de universitarios superior a la media europea, pero con obstáculos para la contratación de trabajadores cualificados. La nueva ley de FP pretende mantener el saber, el saber ser y el saber hacer estableciendo puentes entre la FP, las necesidades de la empresa, la universidad y los docentes de todos los sectores (Silió, E. 9 de junio 2021, *El Gobierno propone que los alumnos de FP Superior cursen materias en la universidad y viceversa*. El País). De la misma manera, Navarro Jurado et al. (2020) plantea la gestión del talento con nuevos patrones formativos y profesionales, y el establecimiento de distintos entornos de aprendizaje on-line en la formación de la industria turística.

¹ Curso 2014/2015: Primer curso de implantación de la FP Básica

La educación es un derecho fundamental que mejora las oportunidades y reduce las desigualdades sociales. Las nuevas tecnologías, la incertidumbre del mercado laboral y la necesidad de formar al alumnado en un pensamiento crítico y reflexivo enfrenta a los docentes a nuevos retos. Las competencias del docente deben dirigirse a desarrollar capacidades de análisis, logros en la equidad, la igualdad y la calidad bajo la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Prieto Jiménez, E. (2008) señala el discurso pedagógico como papel social a través de sus convicciones y escalas de valores. La transmisión de los conocimientos debe estar acompañada de técnicas de dinamización para establecer la comunicación con el alumnado que favorezca el proceso de aprendizaje.

La competencias del docente impregnan la transmisión de los conocimientos en el aula. La ley establece unos requisitos mínimos al docente, aunque permite profesores especialistas y profesionales del sector productivo asociados al título para impartir en el aula. Además, según la LOMLOE se establecen programas de formación para que el docente adquiriera conocimientos para la *“coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”*. Se fomenta que el docente dirija sus esfuerzos a la innovación y a la investigación para favorecer una educación de calidad, una educación basada en competencias para todo el alumnado.

2.JUSTIFICACIÓN

La evidencia de fundamentar el proceso de enseñanza en la FP implica ampliar la investigación sobre el enfoque de la Unión Europea en la formación centrada en alcanzar competencias. Las políticas europeas en educación validan la calidad y sirven de referencia a España para poner las bases de una FP eficaz y adaptada a las estructuras productivas que demanda la sociedad.

La elección de los trabajos está relacionada con los factores de referencia de la Unión Europea (fomento y mejora de la calidad en la FP) para lo que se pone en valor el trabajo realizado por la Unión Europea en la FP y se profundiza en las competencias del docente para impartir los módulos en el aula.

La aportación de los trabajos (objetivos, descripción, metodología...) fundamenta la reflexión crítica y las propuestas de futuro.

2.1 Fundamentación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cada país de la Unión Europea es responsable de su política de educación, no obstante, los desafíos plantean trabajar conjuntamente en un marco común de la Unión Europea como apoyo a la promoción de la formación y el empleo. La Unión Europea recalca el factor de la formación como desarrollo de nuestra sociedad, no solo en el plano de cohesión social o económico, también en el desarrollo personal de los ciudadanos, en la investigación y en la innovación. El Espacio Europeo de Educación (Cumbre Social 2017, Gotemburgo-Suecia) supuso la creación de una base común para la calidad y la inclusión de todos los sistemas nacionales de educación y formación respetando la independencia y las competencias en materia de educación de cada país miembro.

“Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura” (Recomendación 2019/C 189/03, [DOUE] *Relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*, de 22 de mayo de 2019) puso como objetivo impulsar políticas de cooperación y reforzar el espíritu de una zona común europea para la educación, la formación y la investigación con la finalidad de apuntalar la identidad y la diversidad cultural y lingüística sin fronteras, con nuevas formas de aprendizaje de la nueva sociedad digital y cambiante. Se promueve la formación del profesorado empleando la enseñanza colaborativa (eTwinning- colaboración virtual) para enriquecer el propio proceso de aprendizaje que permitirá transmitir en los centros escolares.

Se emplaza a mejorar las competencias lingüísticas y digitales para compartir conocimiento no solo con el alumnado, sino también con otros docentes. La pandemia ha mostrado los problemas estructurales del sistema educativo de los países de la Unión Europea por lo que se revisan objetivos que afectan a los

sistemas educativos y por tanto a los docentes como miembros de la comunidad educativa. Mazza (2020) analiza los retos que se dieron en el aula durante la pandemia como la temporalidad, la presencialidad, la inquietud, la comunicación y disponibilidad del docente, y se plantea la oportunidad para crear, para desarrollar nuevas formas de enseñar sin descartar el aula virtual.

La baja cualificación en algunas especialidades, la edad avanzada y el escaso reconocimiento del profesorado en algunos países son otras de las preocupaciones de la Unión Europea (Comisión Europea/Eurydice, 2021). Para Hipkins (2006) la adquisición de las competencias depende del contexto, de las actitudes, de las emociones, de la profesionalidad, de la reflexión del individuo...pero las competencias deben ser renovadas, actualizadas ante las nuevas situaciones.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones define competencias como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Definición muy similar a la empleada por Bunk (1994) que relaciona competencias con conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades con un puesto de trabajo. Además, habla de la resolución de los problemas con iniciativa, autonomía, creatividad y adaptabilidad al entorno laboral. Un estudio de Mulder et al. (2008) sobre el concepto de las competencias en la educación y la FP en algunos países de la UE definía la competencia como la capacidad del uso del conocimiento, de las habilidades y las actitudes relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida. Se hace una identificación entre las competencias y las guías del currículo.

Contextos en continuos cambios, demandas de nuevos perfiles profesionales, la subjetividad del individuo, las diferentes reflexiones antes experiencias similares obligan al aprendizaje significativo mediante procesos de adquisición de saberes, de competencias. A lo largo del Máster hemos aprendido que el desarrollo cognitivo de Vygotsky (1896-1934) habla del aprendizaje como un proceso de interiorización a través del contexto social, a través del “andamiaje” como un complejo proceso de acción y reflexión. Autores cognitivistas (Vygotsky, Bruner...) definen las competencias en contextos individualizados y constitutivos de la personalidad del aprendiz. Competencias presentes en los procesos relacionados con unos recursos y unas situaciones determinadas que incluyen conocimientos, habilidades y emociones.

En el informe de Estrategias de Competencia (OCDE, 2019) se repite la idea de adquirir competencias como una herramienta para adaptarse a los nuevos entornos productivos, por lo que plantea perspectivas nacionales para permitir la adquisición y renovación de competencias a lo largo de la vida. Las competencias deben reflejarse en el currículo siguiendo los pasos de la Agenda 2030 de Naciones Unidas y la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (Recomendación

2018/C 189/01, [DOUE] Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, de 22 de mayo de 2018) que:

“establece una visión común de las competencias que pueden facilitar las transiciones y la cooperación entre distintos contextos de aprendizaje. Establece buenas prácticas que podrían atender las necesidades de personal docente, que incluye al profesorado, formadores, formadores del profesorado, directores de centros de educación y formación, trabajadores encargados de formar a sus compañeros, investigadores y profesores universitarios, trabajadores del ámbito de la juventud y educadores de adultos, así como empresarios y partes interesadas del mercado laboral”.

El Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000) relaciona las competencias con el pensamiento, con el mercado laboral, las situaciones económicas y sociales y relaciona las destrezas adquiridas según las experiencias, según el contexto. La OCDE definió las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden ser aprendidas para realizar una actividad.

Las competencias están descritas en los currículos. En la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante MEFP) el currículo es definido como los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Según Zabala et al. (2007) es un “instrumento para la acción” para adquirir los conocimientos en el entorno real. El diseño del currículo corresponde al Estado Español y tiene carácter prescriptivo, representando los elementos y procesos que implica la educación. Bolívar (2018) resalta la flexibilidad del currículo incorporada en el sistema educativo portugués como el factor que realza la figura del docente y la consecuencia de una mayor implicación del docente en la investigación y la innovación de las prácticas empleadas en el aula y por tanto, de la mejora en el rendimiento académico del alumnado.

El aprendizaje por competencias enfrenta al docente a desarrollar nuevas metodologías para conseguir el aprendizaje significativo en el aula. Según Cano (2008), se exige al docente seleccionar los contenidos según el contexto donde se desarrolle teniendo en cuenta los procedimientos que se emplean según los resultados de aprendizaje. El alumnado debe sentir que las competencias adquiridas son útiles y aplicables tanto en el entorno educativo como para su desarrollo personal, social y laboral en otros entornos.

Fernández Cruz (2004), define el currículo como “las acciones formativas que completan la experiencia escolar”, desde un enfoque general teniendo en cuenta el diseño, la temporalización, la evaluación y el propósito de la educación. Identificando dos conceptos sobre el currículo:

- Currículo de acción, como el conjunto de las experiencias de aprendizaje
- Currículo como descripción del desarrollo de las clases.

El currículo de los títulos sirve al docente para la realización de la Programación Didáctica y de la Unidad Didáctica aportando su conocimiento y experiencias en el centro escolar. La preparación de los documentos, su revisión y mejora debe suponer al docente una reflexión sobre sus competencias y destrezas en el aula. Para Fernández Cruz (2004), la autonomía del docente implica la toma de decisiones para desarrollar el currículo y elaborar la estrategia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que se plantea una formación del docente para poder mejorar y construir un currículo adaptado al aula y al contexto social, como constructores de conocimiento a través de la investigación y colaboración con otros docentes.

La FP no es una opción prioritaria en los estudiantes españoles a diferencia de otros países de la UE, por lo que España se enfrenta a la escasez de perfiles profesionales técnicos y cualificados. Wesselink et al. (2007) considera que una FP basada en competencias permitirá al alumnado una mejor transición del centro a la empresa. La dificultad la plantea en la definición y la evaluación de las competencias o nivel de destrezas adquiridas a través de una “perspectiva social constructivista” donde el docente es un formador, un experto que prepara al estudiantado a través del diálogo para un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2.2 La estructura de la Formación Profesional

Las titulaciones y contenidos mínimos corresponden al Gobierno (MEFP) y las Comunidades Autónomas tienen competencias para ampliar los currículos a través de normativas. La mayoría de los títulos están actualizados a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)² y desde 2014 se han instaurado los títulos de FPB.

El centro educativo desarrolla el Proyecto Educativo Común que recoge las señas de identidad del centro y define las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la concreción de objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), criterios de evaluación, resultados de aprendizaje, secuenciación y metodología para dar respuesta a las características y expectativas del alumnado, con especial atención a alumnado ACNEAE. Los docentes participan en la elaboración de la Programación Didáctica y de la UD teniendo en cuenta el currículo establecido en cada título y las competencias generales, profesionales, personales y sociales.

² Algunos títulos de FP son de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de octubre de 1990 (LOGSE) y están pendientes de ser actualizados.

La FP se estructura en 3 niveles de cualificación (El SNCFP establece 5 niveles) relacionados con el nivel de competencias adquirido en la FP Básica (nivel 1), en la FP de Grado Medio (nivel 2) y en la FP de Grado Superior (nivel 3). Cada nivel implica los conocimientos adquiridos en cualquiera de las 26 familias profesionales establecidas por criterios de relación de las competencias profesionales. Cada ciclo supone 2.000 horas de formación organizadas en módulos de duración variable.

Tabla 3

“Módulos en los ciclos de Formación Profesional”

FPB	Módulos del bloque común: – Comunicación y sociedad I y II: lengua castellana, inglés y ciencias sociales. – Ciencias aplicadas I y II: matemáticas aplicadas al contexto personal y ciencias aplicadas al contexto personal.
	Módulo de Prevención de Riesgos Laborales: Nivel básico en PRL.
	Módulo de Orientación Laboral (FOL).
	Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).
FP Grado Medio y Superior ³	Módulos técnicos no asociados a unidades de competencia.
	Módulos transversales: – Formación y Orientación Laboral. – Empresa e Iniciativa Emprendedora.
	Módulo de idioma técnico ⁴ .
	Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).
	Módulos llave.

Fuente: <https://educa.aragon.es/>

En todos los ciclos hay un Módulo de Proyecto que engloba todas las competencias del ciclo. Así, el alumnado obtiene un título en FP relacionado con un perfil profesional determinado por las competencias adquiridas.

2.3 Fundamentación de las Competencias de los trabajos seleccionados en el TFM

La formación en competencias es empleada en los planes universitarios para obtener el título que habilita al ejercicio de la docencia. La adquisición de conocimientos y capacidades se inician en el Máster y se irán renovando en el aprendizaje continuo. El docente novel adquiere las competencias (curriculares, lingüísticas, digitales...) de su especialidad para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

³ Los ciclos de GS tienen un Módulo en Inglés. Algunos pueden tener una segunda lengua extranjera.

⁴ Inglés o Francés. No están en todos los ciclos.

La superación del Máster de Profesorado implica demostrar los conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer la función de docente según lo establecido en:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Las competencias que se adquieren en el Máster son (UNIZAR, s.f.):

- Saber: Conocimientos sobre la especialidad, la psicología educativa, el currículo de la especialidad, las competencias con el alumnado en el aula, la metodología, la didáctica de la especialidad, la evaluación, la atención a la diversidad, la organización de centros.
- Saber ser / saber estar: Competencias socio-afectivo, valores y habilidades sociales para permitir las relaciones o resolución de conflictos.
- Saber hacer: Competencias en la función docente. “Aprender Haciendo”.

Los trabajos realizados a lo largo del curso nos han permitido la obtención de dichas competencias que quedan detalladas en las 5 Competencias Generales del Máster y del TFM:

- CG01: Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
- CG02: Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas sociales y familiares.
- CG03: Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más

relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

- CG04: Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
- CG05: Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza con el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro

Para la elaboración del TFM se ha seleccionado dos trabajos realizados de manera individual aplicados en el Practicum II, en el 2º curso de Grado Medio del Título de Técnico en Cocina y Gastronomía en el IES Zaurín (Ateca):

Innovación e investigación educativa (63296)	“Desestructurar un menú gastronómico para reconocer emociones e integrar conocimientos”
Habilidades comunicativas para docentes (63312)	“Impartición de la clase”

Tomando como referencia dichos trabajos se pretende relacionar la necesidad de motivación del alumnado con la adquisición de competencias comunicativas y sociales del docente para desarrollar sus competencias curriculares:

- Competencia comunicativa. La gestión del aula a través de la comunicación docente-alumnado que permite el desarrollo de las actividades y contenidos de la Programación Didáctica. La función orientadora y de tutorización que permite al alumnado alcanzar competencias profesionales, personales y sociales.
- Competencia para tomar decisiones de mejora. El liderazgo del docente.

2.3.1 Competencias en el desarrollo del Proyecto de Innovación e Investigación Educativa

El objetivo de la asignatura es formar docentes en la reflexión, la resolución de problemas, la innovación e investigación para la mejora continua de la práctica docente. Las competencias adquiridas a lo largo de la asignatura se materializaron en el Practicum II y aportaron una enriquecedora experiencia que potenció la motivación a la práctica docente.

A continuación, detallo los elementos más importantes del proyecto que me permitieron demostrar las capacidades en el aula:

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN**Nombre**

“Desestructurar un menú gastronómico para reconocer emociones e integrar conocimientos”

Asignatura

Innovación e Investigación Educativa (63296)

Descripción

El trabajo consiste en el diseño de un proyecto de innovación e investigación aplicado en el aula de 2º curso del GM de Cocina y Restauración para mejorar el clima, la participación y promover el interés por los estudios, por el esfuerzo en el trabajo diario despertando la curiosidad y la motivación. El docente seguirá fundamentos del paradigma del constructivismo para situar al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del ensayo-error. El error visto como una oportunidad de transformación. Se investiga las competencias personales y sociales del docente en el aula a través de la incorporación de nuevas estrategias, de la comunicación e interacción con el alumnado.

Objetivos planteados en el proyecto

Se identifican objetivos generales (OG) relacionados con la intervención en el aula durante el Practicum II:

- OG1: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (4ª Objetivo de Desarrollo Sostenible).
- OG2: Adquirir actitudes y valores para colaborar y participar en el bienestar del grupo. Enseñar herramientas para superar los prejuicios, mostrar empatía y gestionar los conflictos a través de la comunicación y de la paz.

Los objetivos específicos (OE) son metas concretas que permitirán un análisis de los resultados obtenidos en la investigación:

- OE1: Plantear metas factibles a corto plazo para favorecer la reflexión e incorporación de procesos de aprendizajes.
- OE2: Motivar la iniciativa y la autonomía para proponer ideas y solucionar

problemas.

- OE3: Establecer relaciones entre los contenidos impartidos en otros módulos y otras enseñanzas para despertar el interés por nuevos aprendizajes, por ampliar el bagaje cultural.
- OE4: Mejorar la colaboración y comunicación entre el alumnado. Favorecer la comunicación, empatía, escucha activa y asertividad.
- OE5: Aceptar las diferencias de otros compañeros. Evitar prejuicios.

Planificación y desarrollo

La intervención se lleva a cabo en la Unidad Didáctica “Determinación de Oferta Gastronómica” en el módulo de Oferta Gastronómica en el mes de abril del 2021. El docente se plantea su rol como un apoyo, un guía en el aula. Por un lado, se establece una fase enfocada en el descubrimiento, la colaboración e intercambio de ideas con la elaboración de mapas de empatía, entrevistas personales guionizadas, brainstorming, debates sobre la cocina, los restaurantes y sus técnicas. Por otro lado, se plantea una actividad, la elaboración de un menú celta-romano para que el grupo se conecte en la búsqueda, comprensión y desarrollo de la solución. En el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) la actitud del docente favorece la reflexión, el pensamiento crítico y la motivación. Pequeñas actividades en el aula como incorporar música inicial en el aula, kahoot y presentaciones orales facilitan la interiorización de los contenidos.

Relación de competencias adquiridas

Competencias Generales y Básicas:

- CG05 - Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza con el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro
 - CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación
 - CB7 - Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio
 - CB8 - Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada,
-

incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios

- CB9 - Comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades
- CB10 - Adquirir habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Competencias Específicas:

- CE42 - Evaluar la calidad de diferentes tipos y casos de diseños de actividad de aprendizaje basándose en los criterios previamente desarrollados.
- CE47 - Identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular.
- CE48 - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad.
- CE49 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la materia y área curricular y plantear alternativas y soluciones.
- CE50 - Reconocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Conceptos de la asignatura aplicados al proyecto

Estudio y análisis de paradigmas.

Estudio y desarrollo del Alineamiento Constructivo de Bigss:

- Establecimiento y definición de los objetivos.
 - Selección y contenidos de recursos para el aprendizaje en el aula.
 - Estudio y selección de estrategias didácticas.
 - Estudio y desarrollo de estrategias de evaluación de los Resultados de Aprendizaje.
-

Estudio y comparativa entre Taxonomía SOLO y Taxonomía Bloom.

El Design Thinking aplicado en el aula.

Procedimientos

- Diseño y aplicación del proyecto en el IES Zaurín.
- Elaboración de una Unidad Didáctica y de las actividades del aula.
- Tratamiento y análisis de datos.

Actitudes adquiridas

- Reflexión, aprendizaje autónomo y toma de decisiones.
- Comunicar ideas y conocimientos
- Empatía, escucha activa y motivación. Liderazgo.
- Cooperación con los compañeros.

Metodología

Constructivismo, donde el docente es un guía que por medio del feedback con el alumnado ayuda a un aprendizaje. Partiendo de teorías de mastery learning en base al poder de aprendizaje ante unas determinadas características en el aula. Implica un gran trabajo docente para definir “los objetivos que se pretenden antes de proceder a asignar tareas” (López López, 2014). La secuenciación de objetivos para alcanzar competencias es progresiva y permite la mejora del proceso de aprendizaje.

Justificación de la elección del trabajo

La selección del trabajo se fundamenta en las características que se desea adquirir para desarrollar el rol del docente en el aula. Se descarta la figura de autoridad alejada de la realidad del aula sin considerar las expectativas y necesidades del alumnado. Bernal Martínez de Soria et al. (2015) pone el foco del rol del docente en el concepto de la educación, en la competencia y la percepción del propio docente. Por tanto, el trabajo plantea la formación del docente y la adquisición de las competencias comunicativas que permitan analizar y participar en los procesos de la familia de Hostelería y Turismo en FP para crear unas condiciones favorables en el proceso de aprendizaje.

En las clases de la universidad se ha profundizado en los conocimientos teóricos sobre los paradigmas, las metodologías educativas. A través de la reflexión y el análisis se ha permitido desarrollar una línea de estudio sobre el papel del docente y sus habilidades comunicativas/sociales para fomentar la motivación del alumnado y así, evitar el absentismo y el abandono escolar. Los conocimientos compartidos entre docente-alumnado forman un vínculo basado en el respeto, la confianza y la aceptación por parte de ambos (Escobar Medina, 2015). El currículo oculto del docente marca los valores en el aula de manera implícita sin ser conscientes docente ni alumnado (Torres, 2016).

Por un lado, el trabajo ha promovido un cambio para mejorar en la intervención del aula. Por otro lado, me permitió constatar la vocación como docente mediante la “reflexión sobre el modelo didáctico alternativo” que mejor se adapta al alumnado para poder trabajar las competencias según el contenido y las necesidades del alumnado mediante el trabajo colaborativo en el aula y así, potenciar el esfuerzo (Mayorga Fernández, 2010).

Aplicabilidad

Los conocimientos reflejados en el trabajo se han aplicado en el Practicum II, de tal manera que la parte teórica ha tenido correspondencia con la práctica.

El trabajo de campo en el IES Zaurín favorece la autoevaluación y revisión de la actitud del docente enfocado en la innovación e investigación para la transmisión de conocimiento y valores educativos en el aula.

2.3.2 Competencias en el desarrollo del trabajo de Habilidades Comunicativas

Las competencias del docente para desarrollar un discurso adecuado al contexto, al propósito, al destinatario...proporcionará sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias adquiridas en la asignatura culminaron en la elaboración del trabajo que reflejaba la preparación e impartición de la clase en el Practicum II. La grabación en vídeo de la clase y el visionado ante los compañeros del Máster favoreció el intercambio de opiniones, reflexiones sobre la forma de comunicarse dentro del aula.

A continuación, detallo los elementos más importantes del proyecto que me permitieron demostrar las capacidades en el aula:

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Nombre

“Impartición de la clase”

Asignatura

Habilidades comunicativas para docentes (63312)

Descripción

El trabajo consiste en la preparación y el diseño de la primera sesión impartida en el IES Zaurín para una aproximación a las necesidades del alumnado y demostrar las habilidades y competencias del docente.

Se establece la preparación de la clase para adaptarla a las exigencias del aula y su contexto teniendo en cuenta las características marcadas por el docente y conseguir la comunicación docente-alumnado. Obtener el logro de los intereses y motivaciones para conseguir un mayor rendimiento e implicación del alumnado en la formación (Lavín Martínez, 2012).

Objetivos planteados en el trabajo

- Preparación de la Unidad Didáctica: Redacción de las competencias, los contenidos mínimos, los objetivos, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación.
- Estructuración y jerarquización de las ideas, de los contenidos nuevos.
- Elaboración y desarrollo del “Discurso” en el aula: exposición de los contenidos, la argumentación y el diálogo.
- Análisis de la actuación del docente: la comunicación verbal y no verbal. Aplicación del Dictum (qué se dice) y el Modus (cómo se dice).
- Autoevaluación.

Planificación y desarrollo

El trabajo se desarrolló en 3 fases:

1. Revisión de la orden del Título. Preparación de la Unidad Didáctica y de las actividades. Elaboración y redacción de material educativo para el

alumnado.

2. Estudio del Dictum y el Modus para aplicarlo en el aula. Ensayo de la sesión.
3. Grabación de la impartición de la sesión. Análisis y redacción del trabajo.

Relación de competencias adquiridas

Competencias Generales y Básicas:

- CG03 - Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo
- CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio

Competencias Específicas:

- CE18 - Identificar, reconocer y observar críticamente los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Desarrollar estrategias y habilidades comunicativas y sociales adecuadas para fomentar el aprendizaje y crear interés por la materia de su especialidad.
- Desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre las propias ideas y creencias acerca de la función docente.

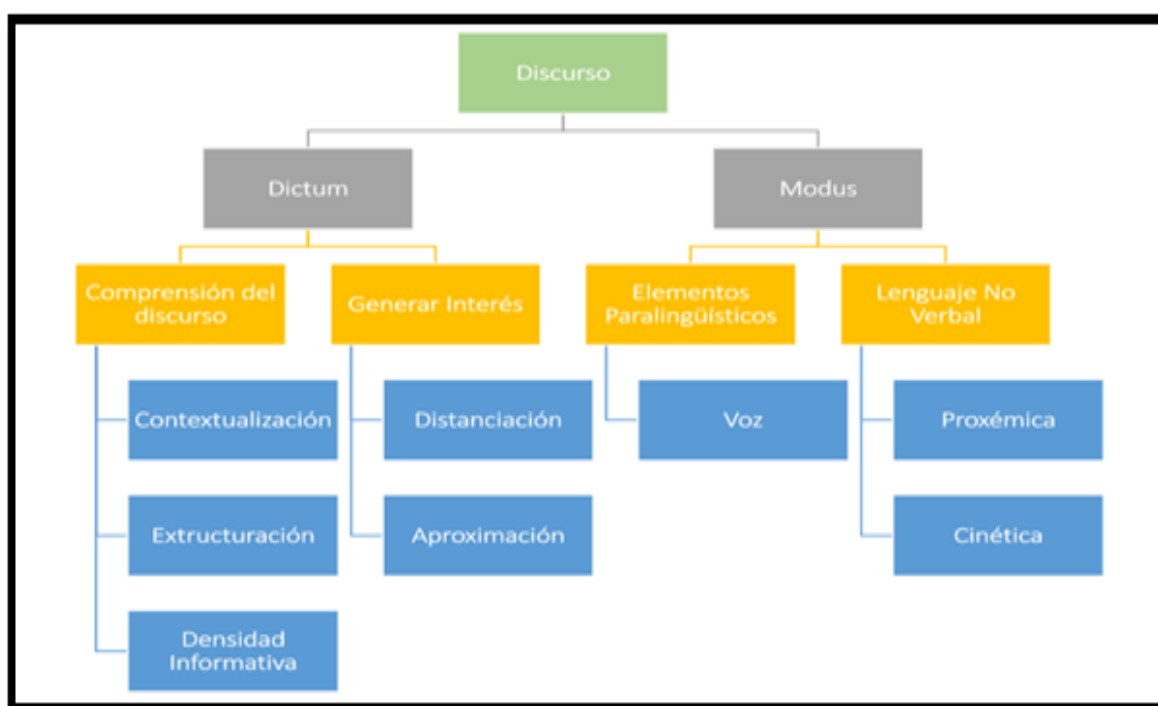
Conceptos de la asignatura aplicados al trabajo

El docente, a lo largo de la asignatura, adquiere competencias ofreciendo sentido a las nuevas ideas que expone con la información ya conocida. Se otorga la misma importancia al qué y al cómo hablamos en el aula con el objetivo de crear interés. En la asignatura se ha estudiado el Dictum, es decir la planificación del discurso según la capacidad comprensiva del alumnado. Se ha identificado la contextualización del discurso para adaptar el discurso en el aula. La contextualización requiere valorar los conocimientos previos, la justificación de los contenidos, la visión preliminar y el feedback del alumnado. Conociendo la contextualización se introducen elementos para clarificar las exposiciones, se

realiza la estructuración a través de recapitulaciones o anticipaciones de puntos difíciles controlando la secuenciación de la densidad informativa (de los nuevos contenidos o los que tienen mayor dificultad). El desarrollo de esta parte permite la elaboración de estrategias encaminadas a generar interés (el distanciamiento para resaltar la competencia en la materia o la autoridad y la aproximación para facilitar la participación, como, por ejemplo, con preguntas retóricas). El estudio del Modus permite la comprensión de elementos paralingüísticos (fluidez, entonación, volumen de la voz) y del lenguaje no verbal (proxémica o la relación espacial en el aula entre docente-alumnado y la cinética o la mirada, gestos que se intercambian en el aula).

Ilustración 2

“Elementos del Discurso”



Fuente: Asignatura Habilidades Comunicativas. Elaboración Propia

Procedimientos

- Redacción de material docente.
- Grabación de la sesión en el aula. Visionado y análisis.

Actitudes adquiridas

- Capacidad de reflexión y toma de decisiones en el aula.
- Capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula.

- Capacidad de comunicar ideas y argumentar.
- Capacidad de empatía, autocontrol, escucha activa.

Metodología

Cognitivismo para generar expectativas con la síntesis de la información relevante en el discurso oral o escrito.

La motivación es intrínseca centrada en la mejora del alumnado de forma progresiva y teniendo en cuenta la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner que plantea diversas capacidades humanas. Un modelo que acepta las facilidades y dificultades del alumnado presentando ventajas para que el docente “aborde las diferencias individuales en un ambiente distendido” y “aumenta la motivación desde el momento en que se parte de los intereses de los alumnos y se tienen en cuenta sus características individuales” (Nada Vivas, 2015)

El Aprendizaje Significativo definido por Ausubel debe ser progresivo y coherente a través de estructuras que relacionan los conceptos nuevos con los conceptos previos. Para Rodríguez Palmero (2004), la teoría de Ausubel sigue viva en el aula con nuevos modelos mentales y esquemas de asimilación que permiten la profundización de los contenidos.

Justificación de la elección del trabajo

La selección del trabajo se fundamenta en la aplicación directa de la función docente. Función necesaria que requiere de la disposición y de “las capacidades del docente (psicopedagógicas, diagnósticas, conocimientos y entrenamiento en el aprendizaje)” (Viera Torres, 2003).

Las habilidades comunicativas del docente permiten la escucha activa, la empatía, la motivación...y en general, un clima satisfactorio en el aula que permite enseñar al alumnado herramientas para la resolución de los conflictos. Vaello Orts (2003) reflexiona sobre el cambio del “estilo habitual comunicativo del docente”, el conocimiento del rol del alumnado, la optimización (captación y mantenimiento) de la atención del alumnado. El docente adapta los objetivos a las necesidades del alumnado para transformar su percepción y dirigir sus logros.

Aplicabilidad

Los conocimientos reflejados en el trabajo se han aplicado en el Practicum II para evaluar las competencias adquiridas. No obstante, las habilidades

comunicativas adquiridas permiten las habilidades sociales en el ámbito personal y profesional.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

3.1 Fundamentación teórica con las competencias del Máster

El Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre establecen los objetivos de aprendizaje en el Máster de Profesorado, que se concretan en competencias generales y básicas, transversales y específicas.

Diez competencias transversales han sido desarrolladas e incluidas en las guías docentes de todas las asignaturas. Son competencias relacionadas con los valores o actitudes esenciales para la docencia (capacidad de empatía, liderazgo, toma de decisiones...). Las competencias transversales pueden ser innatas, sin embargo, el docente debe adquirirlas y desarrollarlas en el Máster.

Las cinco competencias generales del Máster se reparten en las diversas asignaturas. En los trabajos seleccionados se concretan competencias generales, básicas y específicas coincidentes y reforzadas en otras asignaturas.

Aznar Díaz et al (2011) diferencia, por un lado, las competencias específicas según las disciplinas y las competencias clave y, por otro lado, las competencias genéricas establecidas según las competencias instrumentales (comprender y desarrollar ideas o estrategias para aprender, tomar decisiones o resolver problemas, comunicación oral o escrita, y el dominio de lenguas extranjeras), interpersonales (expresar los sentimientos, gestionar el trabajo en equipo) y sistémicas (interrelación de comprensión, sensibilidad y conocimiento). Las competencias tienen carácter transferible, creativo y dinámico, puesto que están continuamente actualizándose para abordar las demandas profesionales. Comellas (2000) relaciona las competencias del docente como un reto en su formación inicial que debe continuar a lo largo de la vida para no dar respuestas automáticas en el aula, sino para aplicar y contextualizar la práctica.

En este capítulo se reflexiona y analiza sobre las relaciones establecidas en las competencias generales de las asignaturas del Máster y la relación con los trabajos realizados. Este trabajo no establece relación con las competencias transversales y específicas, puesto que las mismas competencias transversales son adquiridas al superar cada asignatura y las competencias específicas no son, normalmente, coincidentes porque concretan resultados de aprendizaje y objetivos determinados de cada asignatura. Esta memoria se focaliza en las relaciones

establecidas en las competencias generales de las asignaturas del Máster que quedan esquematizadas la siguiente tabla:

Tabla 4

“Competencias Generales en las Asignaturas del Máster”

Primer Semestre						
Código	Asignatura	Competencias				
		CG01	CG02	CG03	CG04	CG05
63201	Procesos y contextos educativos	✓	✓	✓		
63289	Diseño curricular e instruccional de la formación profesional			✓	✓	
63200	Psicología del desarrollo y de la educación	✓	✓	✓		
63202	Sociedad, familia y procesos grupales	✓	✓	✓		
63209	Practicum I	✓	✓	✓		
63308	Prevención y resolución de conflictos		✓			
Segundo Semestre						
Código	Asignatura	Competencias				
		CG01	CG02	CG03	CG04	CG05
63294	El entorno productivo				✓	
63295	Diseño de actividades de aprendizaje			✓	✓	
63297	Practicum II			✓	✓	
63296	Innovación e Investigación Educativa					✓
63312	Habilidades Comunicativas			✓		
63298	TFM	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: UNIZAR

El primer semestre está orientado a alcanzar las competencias CG01, CG02 y CG03 con las asignaturas Procesos y contextos educativos, Psicología del desarrollo y de la educación, Sociedad, familia y procesos grupales y el Practicum I. Son asignaturas que introducen al futuro docente en el perfil profesional. Se subraya el marco legal del contexto de sistema educativo, la organización establecida en los centros escolares, los retos a los que se enfrenta el docente en la convivencia del aula, el proceso de orientación y tutorización al alumnado y los paradigmas y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje con las características psicológicas sociales. Además, con la asignatura Diseño Curricular e Instruccional de la FP se refuerza la competencia CG03 e integra la competencia CG04 con el fin de introducir al docente en la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de la UD y las actividades de aprendizaje.

La reiteración de las competencias CG01, CG02 y CG03 se fundamenta en la creencia de la educación como un derecho fundamental como afirma la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948) y recoge la Constitución Española (1978). La normativa estatal y autonómica establece el currículo, la organización, requisitos, funcionamiento y reglamento de los centros, la ordenación en etapas, la matrícula, la evaluación, la convivencia, la gestión económica,

especialidades y formación docente...con disposiciones de Decreto, Orden o Resolución.

Prieto Jiménez (2008), señala la complejidad y carga administrativa del docente marcadas por el marco jurídico que se materializan en la documentación del centro escolar que los docentes y centros elaboran y ponen en práctica (Proyecto Educativo de Centro (PEC), Reglamento de Régimen Interno (RRI), Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Orientación Y Acción Tutorial (POAT), Plan de Convivencia, Plan de Formación, Programación General Anual (PGA), Proyecto Curricular del Centro (PCC), Proyecto Curricular de Etapa (PCE), Documentos Organizativos de Centro (DOC), Memoria Anual y la incorporación de un nuevo documento, el Plan de Igualdad). Así, Gómez et al. (2018) fundamenta la importancia de desarrollar el PEC como el documento que marca la vida del centro plasmando *“la identidad, organización y concreción curricular”* con el fin de que la educación esté al alcance de todos los ciudadanos. Al igual que Argos González et al. (2010) que lo define como *“el texto que dé sentido, coherencia, realismo y dinámica a la tarea pedagógica”* para la práctica del docente. Es la concreción del proceso de enseñanza aprendizaje que a través de los paradigmas y teorías pedagógicas se establecen en cada centro. Por tanto, conocer el contenido de la normativa permite aclarar los términos que afectan a los aspectos económicos, administrativos, pedagógicos..., de la propia responsabilidad docente y de toda la comunidad educativa.

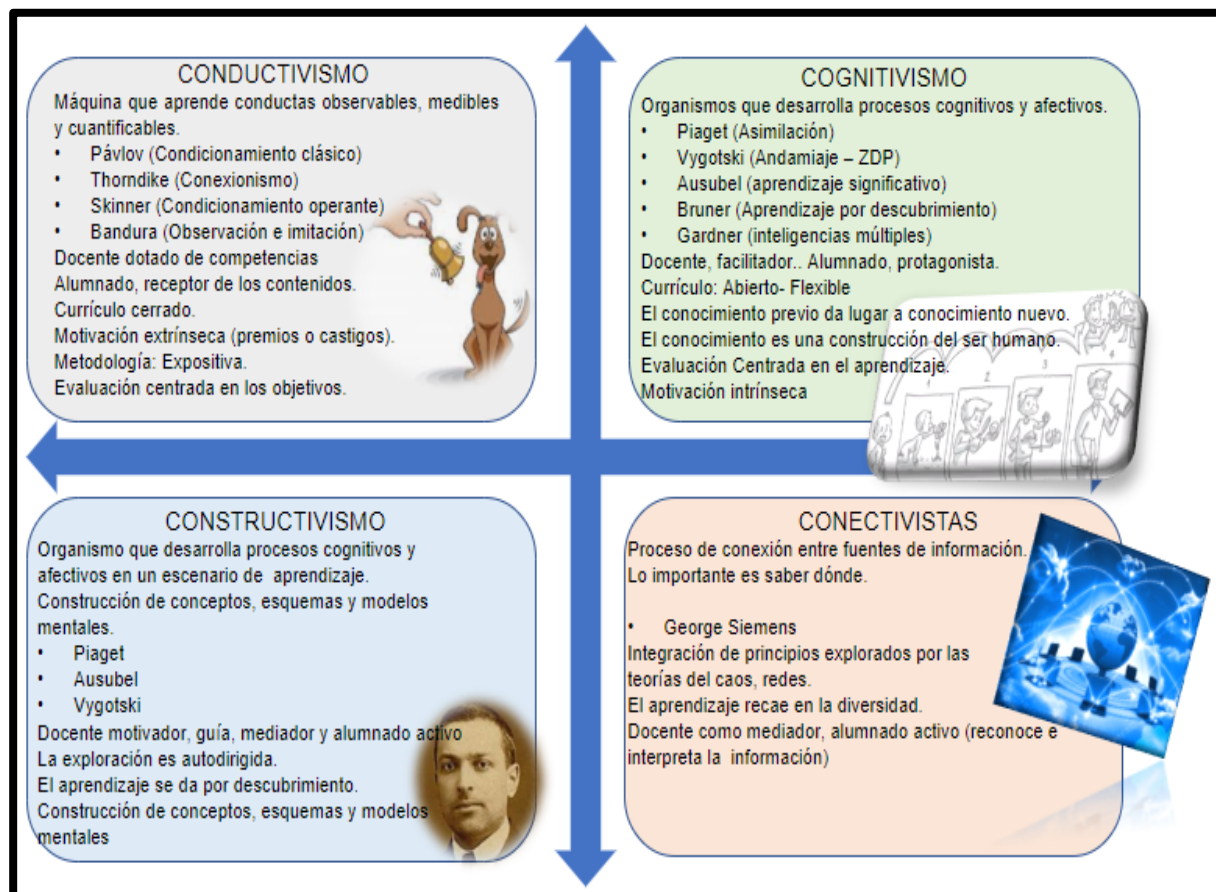
La asignatura Prevención y resolución de conflictos, es una asignatura opcional dirigida a adquirir la competencia CG02, competencias sociales/comunicativas para mejorar la convivencia en el aula con estrategias de equidad, inclusión y respeto. La reflexión sobre el diálogo para la convivencia se ha fortalecido con el estudio de la normativa autonómica relacionada con la legislación sobre la Igualdad, Inclusión, Orientación y Convivencia para conocer los procesos de amonestación, apertura de expedientes...que puedan afectar la vida en el centro escolar.

Aristóteles (S.IV a.C.) definió la educación como el proceso de *“dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético”*. Desde entonces diversas teorías desarrollan metodologías y técnicas empleadas en el aula en busca de la excelencia educativa. Las competencias generales CG02 y CG03 (comprensión de la personalidad de los estudiantes, las posibles afecciones en el proceso de aprendizaje, la aplicación de procesos comunicativos, el desarrollo de estrategias para enseñar a pensar, el impacto de la comunicación en el proceso de desarrollo...) adquiridas en las asignaturas de Psicología del Desarrollo y de la Educación y Sociedad, Familia y Procesos Grupales ha permitido el estudio de la psicología de la educación. El conocimiento de las teorías de aprendizaje ha permitido abordar los

trabajos teniendo en cuenta las diferencias individuales del alumnado y los contextos educativos.

Ilustración 3

“Teorías de Aprendizaje”



Fuente: Teorías y Modelos de Aprendizaje. Diseño Curricular (2020/2021). UNIZAR.

Con los paradigmas se asimilan las funciones del docente en la búsqueda del rol de motivador, guía y mediador ante un alumnado activo. Romea Castro (2011) señala los paradigmas como “formas educativas” necesarias de conocer por parte del docente para analizar, sintetizar o adaptar a las situaciones a las que se enfrenta el docente. El uso de blogs, wikis educativas, redes sociales...enfocan las competencias a otras formas de comunicación. Por tanto, el conocimiento de los paradigmas facilita la introducción de técnicas diseñadas de investigación educativas.

En el segundo semestre, las asignaturas desarrollan las competencias generales CG03, CG04, CG05, reforzadas con las competencias transversales y otras competencias específicas.

Las asignaturas Diseño de Actividades de Aprendizaje, Practicum II y Habilidades Comunicativas permiten profundizar y tutorizar en el proceso de

aprendizaje con el alumnado fundamentado en las teorías adquiridas previamente. La planificación, diseño y desarrollo de la UD, de las actividades aplicadas en el aula del IES Zaurín permite la adquisición de las competencias generales CG03 y CG04 relacionadas con los conceptos de Diseño Curricular e Instruccional y los fundamentos epistemológicos introducidos en el primer semestre con la asignatura Diseño Curricular e Instruccional. Bruner (1969) como se citó en Belloch (2017) define el diseño instruccional como “la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje”. En este sentido, se elabora el diseño curricular como un proceso estructurado con criterios seleccionados según las necesidades, el contexto y las características del alumnado. Para la elaboración del material y de las actividades se seleccionó el paradigma del constructivismo basado en Vygotsky para “aprender a aprender” y el modelo del “Alineamiento Constructivo” de Biggs usando las TICs (paradigma del conectivismo para permitir motivar y reforzar los conceptos).

3.1.1 Proyecto de Innovación e Investigación. Fundamentación de las competencias

En este capítulo, se habla de la competencia general CG05 adquirida al superar la asignatura Innovación e Investigación Educativa, relacionada con la evaluación y la mejora de la docencia. Competencia relacionada con el resto de las asignaturas al establecer como objetivo “la mejora continua en el desempeño docente y de la tarea educativa del centro” y relacionarlo con la evaluación, la innovación y la investigación del docente. En la asignatura Innovación e Investigación Educativa, la Competencias CG05 está acompañada de competencias básicas CB6, CB7, CB8, CB9, CB10. Competencias básicas que se encuentran en todas las asignaturas porque fortalecen la aplicación de los conocimientos adquiridos. Las competencias básicas enfrentan al futuro docente a establecer juicios y reflexiones sobre las habilidades a aplicar y permite la investigación e innovación de los propios procesos de enseñanza para la mejora continua y la evaluación del docente.

Para superar con éxito las competencias se desarrolló el diseño curricular del módulo en el IES Zaurín, las actividades con responsabilidad social y ética, y se aplicaron metodologías y técnicas puestas en valor en el proyecto de innovación con el objetivo de incrementar el interés por los estudios y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Con la asignatura Diseño de Actividades de Aprendizaje y el proyecto realizado se refuerza la competencia específica CE42 (Evaluar la calidad de diferentes tipos y casos de diseños de actividad de aprendizaje basándose en los criterios previamente desarrollados). La competencia específica CE47 adquirida con el proyecto de innovación se apuntala en la aplicación en el Practicum II (Identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular).

La importancia de la innovación queda constatada en la Orden ECD/ 401/2016, de 25 de abril, por la que se crea el Departamento de Innovación y Formación Educativa en todos los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Aragón, de titularidad del Gobierno de Aragón. El Gobierno de Aragón considera la innovación fundamental en el contexto educativo y en el desarrollo de la formación del docente que permite obtener las competencias y la mejora de los procesos educativos.

A continuación, se detalla la relación de las competencias de las asignaturas del Máster con el proyecto de innovación.

Tabla 5

“Las Competencias del Máster y el proyecto de innovación”

Relación de las competencias adquiridas el trabajo de la asignatura Innovación e Investigación Educativa (63296) con el resto de asignatura del Máster								
	63201	63289	63200	63202	63209	63294	63295	63297
CG05								✓
CB6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CB7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CB8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CB9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CB10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CE42							✓	
CE47								✓
CE48								
CE49								
CE50								

Fuente: UNIZAR

3.1.2 “Impartición de la clase”. Fundamentación de las competencias

La asignatura Habilidades Comunicativas es una asignatura opcional ligada a una competencia general, la CG03, relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una parte de la competencia está enfocada a las propuestas elaboradas por el docente para adquirir conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, a afrontar la diversidad cognitiva, y actualmente, a valorar las TICs y su comunicación. Al revisar los puntos de la competencia general CG03 se identifican con los objetivos desarrollados en los trabajos y estudios de las asignaturas Procesos y Contextos Educativos (la Programación Didáctica), Diseño Curricular e Instruccional de la formación profesional (la UD), Psicología del Desarrollo y de la Educación, Sociedad, Familia y Procesos Grupales y Practicum I. Además, en el segundo

semestre, la competencia CG03 se refuerza en las asignaturas Diseño de Actividades de Aprendizaje con la elaboración de una UD y de las actividades del aula en el Practicum II.

La competencia CG03 junto a la CB7 (Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios o multidisciplinares relacionados con el área de estudio) de Habilidades Comunicativa permiten demostrar las destrezas de liderazgo y las habilidades sociales que el docente demuestra en el aula al aplicar e integrar los conocimientos del Máster. Prieto Jiménez (2008) resalta el proceso de convivencia y comunicación del docente (tanto con el alumnado como con la familia, compañeros, administración) como un aspecto dinámico y efectivo formado por la observación, el diálogo, los gestos, el desarrollo de las actividades y la reflexión que el docente realice de todos los elementos que intervienen en el aula. El docente emplea las competencias transversales que ha adquirido a lo largo del Máster (liderazgo, empatía...) que serán transmitidas con las competencias adquiridas en la asignatura Habilidades Comunicativas y perfeccionadas con el trabajo continuado del resto de las asignaturas.

A continuación, se detalla la relación de las competencias de las asignaturas del Máster con el trabajo “Impartición de la clase”.

Tabla 6

“Las Competencias del Máster y el trabajo de Habilidades Comunicativas”

Relación de las competencias adquiridas el trabajo de la asignatura Habilidades Comunicativas (63312) con el resto de asignatura del Máster								
	63201	63289	63200	63202	63209	63294	63295	63297
CG03	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
CB7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CE18	✓			✓	✓		✓	

Fuente: UNIZAR

3.2 Sinergias entre los trabajos

La selección de los dos trabajos analizados en el TFM se fundamenta en la relación de las competencias adquiridas con los objetivos planteados en los trabajos:

Trabajo 1: Innovación e Investigación Educativa: Despertar el interés en los estudios, la motivación a través del liderazgo del docente para facilitar el buen clima en el aula.

Trabajo 2: Habilidades Comunicativas: Fortalecimientos de la comunicación para gestionar las relaciones sociales.

La práctica de los trabajos en el IES Zaurín permite relacionar las competencias generales adquiridas (CG03 y CG05) en el trabajo con otras competencias, que, aunque inicialmente no están definidas en las asignaturas, se demuestra que son inherentes a los trabajos.

Tabla 7

“Competencias del Máster en los trabajos”

Competencias	Trabajo 1	Trabajo 2
CG01. Contexto de la actividad docente <ul style="list-style-type: none"> ○ Integrarse en la profesión docente. ○ Análisis del rol, perfil y competencias docentes, capacidad crítica y compromiso ético. ○ Conocer el marco legal e institucional. La organización del centro. Nivel curricular. El Sistema Educativo. ○ Participar en la mejora de la calidad educativa. ○ Favorecer la atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, educación en emociones, valores y formación democrática. ○ Diseñar actividades y propuestas educativas que mejoren la interacción y comunicación 	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
CG02. Interacción y convivencia en el aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Favorecer una convivencia formativa y estimulante en el aula teniendo en cuenta las características del alumnado. ○ Identificar los factores que influyen en la motivación por aprender ○ Desarrollar habilidades del alumnado en sus procesos de aprendizaje con la interacción grupal en el aula. ○ Emplear métodos efectivos de comunicación que desarrollen un clima positivo de diálogo y fomenten el aprendizaje. ○ Desarrollar estrategias de aprendizaje activo y colaborativo, y usar técnicas de evaluación del trabajo en grupo. ○ Desarrollar estrategias de la atención a la equidad, la educación emocional, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y el respeto a la diversidad. 	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓

CG03. Procesos de enseñanza-aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Tutorizar el proceso de aprendizaje de forma reflexiva, crítica y basadas en teorías de aprendizaje que permitan la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes. ○ Desarrollar el pensamiento creativo en el aula. ○ Desarrollar propuestas educativas que despierten el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida ○ Mejorar la comunicación en los procesos de desarrollo y aprendizaje. 	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
CG4. Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Diseñar la Programación Didáctica, la UD, las actividades de aprendizaje, evaluación o cualquier propuesta para adquirir las competencias en el aula. ○ Evaluar como transmitir la información, teorías o procedimientos en FP. ○ Comprender el valor formativo y cultural de los módulos. ○ Identificar el impacto de las TICs y de la comunicación como apoyo a las metodologías activas y colaborativas. ○ Comprender los recursos para la prevención de problemas de aprendizaje, convivencia e implicación del alumnado en el aula. ○ Preparar entornos de aprendizaje adecuados siguiendo criterios de calidad a través de la comunicación efectiva. 	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
CG05. Evaluación y mejora de la docencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicar propuestas docentes innovadoras. ○ Analizar el rol de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación. ○ Diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación. 	✓ ✓ ✓	✓ ✓

Fuente: UNIZAR

Las competencias coincidentes orbitan en el liderazgo del docente a través de sus habilidades comunicativas para transformar la motivación del aula. El liderazgo del docente a través de sus destrezas en la comunicación verbal, no verbal, los gestos, el lenguaje corporal, la modulación de la voz,..., favorece el desarrollo de actividades enfocadas al cambio, a innovar para conseguir que el alumnado alcance las metas propuestas. La utilidad de los estudios, de la formación transmitida por el docente facilitará la motivación del alumnado y la superación del curso.

Este capítulo enfoca la atención en las competencias comunicativas necesarias para desarrollar un liderazgo en el aula que favorezca la colaboración y el rendimiento escolar a través de la motivación.

3.2.1 Análisis crítico sobre el liderazgo a través de la comunicación del docente

La admiración al docente puede llevar a ser imitado, a tener seguidores o, por el contrario, a ser rechazado, cuestionado o ignorado. El concepto de liderazgo es dinámico, las definiciones coinciden en señalar la influencia del líder en los seguidores, existiendo muchas teorías y clasificaciones de los estilos del líder según los enfoques analizados. Los planteamientos del liderazgo en la empresa se han trasladado y estudiado en el sistema educativo. Así, Blanch et al. (2016) engloba

como modelos de liderazgo positivo distintos modelos como el modelo transformacional o el modelo de servicio, espiritual, auténtico y positivo para explicar la influencia de la psicología positiva en las organizaciones empresariales, económicas o políticas donde el líder destaca por la moral positiva, el autoconocimiento, la identificación y socialización con el grupo.

Bass, 1985, como se citó en Molero, 2015, desarrolla el modelo del liderazgo transformacional donde la influencia del personal del líder modifica actitudes en el grupo. La jerarquía de los intereses de las personas cambia en beneficio de los intereses del grupo. El líder transformacional se gana el respeto, genera confianza, motiva, inspira y estimula y tiene en consideración las necesidades de las personas. El líder genera satisfacción y mejora el rendimiento del grupo. Molero también señala a Yukl (1999) cuando critica que la figura del líder transformacional se centra en el líder por no tener en cuenta el entorno ni el contexto donde se produce el liderazgo. El liderazgo debe estar continuamente evaluándose para tener en cuenta los puntos fuertes y débiles, la relación con el grupo, la información que posee, los valores y los principios (la conducta ante el grupo).

La percepción que el alumnado tiene del liderazgo del docente permite relacionar los objetivos deseados por el docente con las necesidades del propio alumnado. Vera Vila (2013) indica que el docente debe equilibrar los contenidos con la necesidad de aprender y la búsqueda personal del alumnado, quien se cuestiona quién es y qué puede hacer. Así Vera-Vila menciona en sus estudios a Carr (2005) al coincidir en señalar el compromiso del docente con los intereses y con las preocupaciones del alumnado como una de las razones para su valoración positiva dentro del aula. Se señala un aprendizaje para que el docente adquiera herramientas y destrezas para el autoconocimiento, el análisis de comportamientos (seguridad psicológica), la implicación para aumentar el rendimiento en el aula, el pensamiento crítico, la autorrealización y la capacidad de “aprender a aprender”.

A lo largo del curso se han analizado otros posibles roles del docente para servir de guía. Fernández Ferreras (2018) analiza otros estilos de liderazgo como los tres estilos identificados por Lewin, autoritario, democrático y laissez-faire, deduciendo cómo bajo ciertas condiciones el comportamiento del alumnado es influenciable. Igualmente, analiza el estilo de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard (1977) con el objetivo de alcanzar el liderazgo que desea el diálogo en el aula con el alumnado comprometido, responsable. Fernández Ferreras (2018) nos plantea la posibilidad de ejercer el mismo liderazgo de las personas que están en contacto directo. Por tanto, conocer todos los liderazgos nos permitirá escoger el liderazgo adecuado que facilite estar próximos a nuestro alumnado y así, transmitir la capacidad de aprender. Un estilo más participativo eleva el interés por las personas y por el logro.

En algunas sesiones del Máster, se señalan situaciones posibles en el aula que pueden superar y provocar frustración del docente novel. La revisión documental es extensa en referencia a metodología, recursos...pero se reduce la búsqueda relacionada con el desafío del docente ante las emociones en los ámbitos de intervención y las necesidades de dar respuesta a la diversidad, a las etapas del alumnado, la repercusión de las TICs o el espacio físico donde se gestionan las competencias. La gestión del clima en el aula se adquiere a lo largo del Máster con la interacción de todos los contenidos y las competencias transversales (autoconocimiento, escucha activa, empatía...). Dichas competencias se activan en la preparación de los trabajos y deben ser objeto de análisis continuo.

Rodríguez Buitrago (2016) invita al docente a cuestionar sus propias acciones para mejorar la confianza del alumnado en el aula, para que aprendan a valorar el esfuerzo y se sientan reconocidos. Las normas, el liderazgo del docente son necesarias para fortalecer el clima y favorecer el aprendizaje colaborativo. El docente es el facilitador de un modelo de vida equilibrada en el aula que transformará la sociedad.

3.2.2 Análisis crítico sobre la influencia de la comunicación en la motivación

El docente evoluciona constantemente en la forma de relacionarse con el alumnado. Docentes y alumnado comparten experiencias y conocimiento. Ruiz, G. (2013) valora las teorías de Dewey (1859–1952) que hablan de la educación como propuestas de transformación resaltando la visión de las experiencias como búsqueda de un sitio en la sociedad. La experiencia implica cambios e implica procesos de reflexión. Así, el docente se interpreta como el facilitador del aprendizaje donde la motivación al alumnado y un entorno adecuado permite superar la complejidad del proceso de aprendizaje. Núñez (2009) recopila varios estudios de Bandura (1982), Harter (1992) para señalar la disposición de las personas a los problemas motivacionales. Así Núñez (2009) explica como Bandura (1977) habla de la influencia del entorno en el aprendizaje. El aprendizaje social se basa en la observación, interiorización y la reproducción de la información aprendida y destaca la motivación como el motor para emprender una acción observada.

La relación entre el aprendizaje y la motivación influye en la adquisición de competencias, en el índice del esfuerzo y la persistencia ante la tarea. Creer en las propias capacidades permiten no abandonar los estudios y alcanzar los objetivos. La actitud predispone a enfrentarse a los retos. Para González Serra (2015) el aprendizaje surge de procesos cognitivos y afectivos y de la reiteración de la actividad que lo consolida. Es imprescindible unir el aprendizaje teórico y la práctica (elementos sensomotriz y verbal). Se plantea la eliminación de una educación sin emoción ni motivación dirigida a destacar el papel activo del alumnado para

conseguir una educación transformadora, evitando la reproducción de contenidos sin pensamientos críticos.

Redorta et al. (2011) considera complejo la clasificación de las emociones por los diferentes matices, por la intensidad o por el contexto (sociedad) donde se produzcan. El interés es una emoción que provoca una descarga neuronal y estimula la exploración provocando los cambios. El interés despierta nuestra creatividad, nuestras ganas de aprender (curiosidad), de explorar el entorno. El interés mueve las conductas (emociones, creencias, motivaciones) y desarrolla las capacidades y competencias. La falta de interés dirige al aburrimiento, a la rutina e incluso al deterioro personal y cognitivo. La motivación es definida como un “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989, ...como se citó en García Bacete et al. 1997). La motivación facilita el aprendizaje. El aprendizaje colaborativo, el sentimiento de capacidad para alcanzar las metas, el interés por los temas tratados en el aula, las metas o retos propuestos, el clima de colaboración del aula, la relación docente-alumnado (la interrelación y comunicación), el liderazgo del docente son elementos motivadores dentro del aula.

Un análisis de cualquier clase impartida por un docente tiene gestos, contacto ocular directo con una persona, expresiones faciales... que dan sentido al discurso y facilita el feedback con el alumnado. Cerdán (1998) en su estudio sobre la semiótica en el aula destaca la disciplina kinésica (el estudio de los gestos y posturas), la proxémica (distancia interpersonal) y la cronémica (el uso del tiempo). La coherencia del discurso y de la voz del docente facilita al alumnado el acceso a la información relevante. Si el docente realiza explicaciones largas y monótonas la información no aporta valor y el alumnado no siente interés. El discurso no es totalmente oral, se emplea “emblemas” para sustituir un enunciado verbal como acercar el dedo a la boca para pedir silencio o encogerse de hombros para señalar duda. Grzegorek (2004) habla de procesos de codificación y decodificación en la comunicación educativa sin separar la comunicación no verbal del discurso oral y plantea como el mismo tipo de comunicación en dos grupos diferentes puede ser vistos de distinta manera.

En algunos momentos, el docente puede sentir que el alumnado se distrae o no presta atención. Aristóteles destacaba el argumento afectivo y la actitud (el carácter) para persuadir. Un docente debe estar preparado en la materia que imparte, pero debe saber comunicar, transmitir el conocimiento. El uso de una voz expresiva y adecuada al contexto (competencia prosódica) junto a otros elementos de la comunicación no verbal facilitan el proceso de enseñanza en el aula. Vilà i Santasusana et al (2005) identifican la voz y la comunicación no verbal como partes fundamentales del discurso para crear interés destacando los elementos

emocionales, sociolingüísticos y suprasegmentales (entonación, intensidad, ritmo, pausas, articulación de las palabras...).

3.3 Nuevas propuestas en el aula

Durante las sesiones formativas del Máster, se nos ha marcado las pautas para el desempeño del docente desde la perspectiva de la mejora continua a través de juicios y reflexiones sobre las habilidades a desarrollar a través de la impartición de las UD y las actividades enfocadas a la participación y al trabajo colaborativo para lo que el papel comunicativo del rol del docente es imprescindible.

El docente debe crear un ambiente teniendo en cuenta las características personales del alumnado y prepararlos para realizar actividades que consideren retos, desafíos. Dentro de este apartado de nuevas propuestas en el aula y basado en el Proyecto de Innovación dirigido a despertar el interés en los estudios y en el trabajo “Impartición de la clase” para mejorar la comunicación docente-alumnado, estimo desarrollar en el aula las siguientes propuestas:

– **Propuesta 1:**

Establecer una vez a la semana un espacio formado por grupos heterogéneos de 4-5 estudiantes de un ciclo formativo de FP. A los grupos se les plantean distintos retos de aproximadamente 20-30 minutos. Son actividades de corta duración para una búsqueda rápida de soluciones y luego se cambian de grupo y de reto. Los grupos cambian del espacio que ocupaban, de la mesa de trabajo, donde se encuentran la solución del anterior grupo, lo que permite reflexionar sobre las soluciones de otros grupos. Así podrán continuar o descartar esas ideas y/o proponer nuevas. Se indica que lo importante no es la cantidad de información mostrada, sino el aprendizaje autodirigido, la reflexión y el conocimiento de estrategias para solucionar el reto. La participación en grupo aumenta la motivación y el esfuerzo en el logro con la interacción del alumnado con el que no se comparte el aula, se establecen diálogos, debates y se mejora la convivencia. La actividad plantea la educación emocional para que el alumnado aprenda a regular sus sentimientos ante proyectos que le interaccionan con estudiantes que pueden disponer de su misma manera de adquirir los conocimientos o tenga desarrolladas otras cualidades.

El objetivo planteado al alumnado es elaborar estrategias grupales en un aprendizaje autodirigido para aprender a pensar y a manifestar sus emociones.

El docente planifica, marca el nivel y los objetivos de la actividad y ejecuta diversos enfoques metodológicos enmarcados en una actividad semanal en el aula a lo largo del curso. El trabajo organizativo del docente es importante porque tiene

que tener en cuenta las características del alumnado, lo que puede hacer, las destrezas y la percepción que siente el alumnado.

La actividad se plantea con la participación de dos docentes que comparten las funciones en el aula y, por tanto, el proceso de aprendizaje por competencias. Los docentes orbitan por las mesas, plantean cuestiones que permitan reflexionar al alumnado, refuerzan el feedback con el alumnado, existe más oportunidad de valorar los logros y les facilita su propia autoevaluación. A los docentes les permitirá ampliar e intercambiar reflexiones sobre las metodologías a aplicar en las siguientes sesiones. Se amplía la visión para orientar y tutorizar al alumnado sobre sus estudios. Así, García Bacete et al. (1997) marca variables contextuales y personales en el aprendizaje e insiste en la idea de Bandura (1987) sobre la diferencia entre el ámbito cognitivo (poder-poseer capacidad) y el ámbito afectivo-motivacional (querer-saber usa la capacidad en las situaciones diarias).

El alumnado se cuestiona para qué sirven esas actividades hasta que perciba que adquiere competencias emocionales-sociales. El papel del docente se plantea en establecer las indicaciones claras para que el alumnado aproveche la oportunidad de interaccionar. El docente permitirá la propia evaluación del alumnado sobre los resultados de la actividad. Palmero et al. (1997) indica las dimensiones señaladas por Weiner en 1972 (interna-externa, estable-inestable, estabilidad-inestabilidad) y otros factores señalados por Frieze (1976) como son el humor, la presencia de más estudiantes y el incentivo de hacer bien las tareas. Palmero et al. (1997) cita a Weiner (1986) señalando que *“nadie mejor que el propio individuo puede realizar la atribución de causas a una conducta y al rendimiento que consigue con esa conducta”*. Reforzando nuestra idea de que es el propio alumnado quien mejor valora las causas de su participación y por tanto de su rendimiento en el aula teniendo en cuenta la forma de aprender de cada alumnado. Cuando la aplicabilidad es percibida por el alumnado, valora su esfuerzo de forma positiva y, por tanto, progresa en su formación.

Ilustración 4

“Atribución de causas-inteligencias múltiples detectadas en las actividades”



Fuente: Palmero et al. (1997). Nadal Vivas (2005)

Los docentes debemos investigar como nuestros silencios, nuestros gestos influyen en el aula. Para favorecer el análisis de nuestras intervenciones la coeducación puede ser un elemento que favorezca la adquisición de competencias que desarrollen las habilidades comunicativas y sociales, al mismo tiempo, que un enriquecimiento en la competencia CG01 al permitir un continuo análisis del rol, el perfil y las competencias con compromiso ético del docente.

Desde un punto de vista profesional, la FP debe realizar una apertura al concepto de aula integradora de conocimientos para proporcionar relaciones cognitivas entre los módulos de los subsectores productivos relacionados con la familia profesional. Esta propuesta se pretende ampliar con la creación de un “hiperaula” en cada centro escolar como un elemento flexible en el espacio, en el uso, e incluso en el tiempo, “para transitar sin fricciones entre una tecnología u otra” como señala Fernández Enguita (RTVE, 2021, 4m41s).

– **Propuesta 2:**

Elaboración de vídeos tanto por docentes como por el alumnado para ser visionados e incorporados en blogs/wikis/foros colaborativos para expresar sus ideas, sus reflexiones y ser compartidos con otros centros escolares como estrategias para compartir y ampliar conocimientos de forma colaborativa. Para favorecer una buena comunicación se desarrollarán actividades de exposiciones orales, debates para que el alumnado explique sus proyectos.

En el actual contexto, el sector productivo y en el ámbito educativo han aumentado las conferencias y reuniones en ámbitos virtuales. Los docentes debemos dar herramientas para que el alumnado adquiera las competencias comunicativas en los nuevos entornos. A pesar de los nuevos entornos, la comunicación debe reflejar lo que queremos decir y debemos enseñar al alumnado cómo debe expresarse para que el discurso llegue a su interlocutor. La comunicación puede ser oral, escrita, audiovisual...y en todos los casos, reflejan emociones y sentimientos. Independientemente del perfil profesional, los docentes de FP deben favorecer la adquisición de competencias que permitan al alumnado saber relacionarse e interactuar en la resolución de cualquier conflicto.

4.CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

4.1 Conclusiones

La reflexión crítica de los trabajos seleccionados se ha centrado en el estudio de las competencias del docente para despertar el interés en los estudios del alumnado, animar en el esfuerzo de la realización de las tareas y para establecer puentes de comunicación en el aula. Como se desprende del análisis de los trabajos

reseñados, este trabajo es la respuesta a las necesidades de competencias del liderazgo del docente para guiar y apoyar usando destrezas comunicativas con el propósito que el alumnado se motive e inicie un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo mediante el establecimiento de sus propias metas.

Las aportaciones previas de los autores nos demuestran una necesidad, un componente que activa la forma de actuar del alumnado. La consecución del éxito de los objetivos planteados por un docente en el aula está formada por múltiples variables como el contexto del centro, las características del alumnado...por ello, es imprescindible la formación del docente en competencias. Como se puede apreciar, la formación inicial del docente novel se basa en las competencias adquiridas en el Máster del Profesorado que quedan reflejadas en el TFM (Integración en la profesión comprendiendo el marco legal e institucional, interacción en el aula, participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseño curricular y de actividades, y evaluación y mejora de la docencia).

El docente transfiere sus competencias en el dominio de la materia y aplica con carácter transversal sus competencias sobre la reflexión, el pensamiento crítico en el proceso de enseñanza, la resolución de conflictos, la convivencia, los valores... con un estilo comunicativo que adapta los objetivos a las necesidades y expectativas del alumnado.

La relevancia de la investigación, de la revisión de las actitudes del docente está enfocada a la innovación como elemento transformador en el aula para permitir la finalización de los estudios y la continuidad del alumnado en su formación. La estrecha relación entre la motivación, la forma de comunicarse del docente a través del liderazgo se ha podido constatar en la aplicabilidad de los trabajos seleccionados en el Practicum II.

En los planteamientos sobre la formación inicial del docente se desprende la necesidad de continuar ampliando la formación mediante rutas de aprendizaje en función de los perfiles de los docentes. Los nuevos planteamientos en la FP, los nuevos perfiles profesionales en los sectores productivos en el actual contexto social suponen un reto al futuro docente. El docente debe enfrentarse a evaluaciones y revisiones de sus competencias para diseñar sus propios itinerarios formativos que inviten al estudio, que motiven a la participación en el aula y los resultados o repercusión en el alumnado traspasen el aula. La colaboración entre docentes permite compartir experiencias, competencias que permitirán mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, este TFM supone la adquisición de competencias en la función docente y el inicio en la investigación y práctica para la mejora continua en las

habilidades comunicativas que permitan motivar al alumnado a través del rol (liderazgo) del docente.

4.2 Propuestas de Futuro

Unizar ha permitido una amplia formación en las competencias necesarias para la función del docente. No obstante, se ha observado que algunas necesidades formativas deben ser ampliadas o mejoradas. En este TFM expongo algunas sugerencias:

1. Los programas concurrentes de las asignaturas obligatorias y opcionales (Diseño Curricular, Psicología del Desarrollo y la Educación...) podrían incrementarse con pequeños seminarios o congresos (en formato presencial o virtual) en el que participen diversas universidades de Europa. La interacción con estudiantes de otras universidades permitiría el intercambio de conocimientos y formas de adquirir las competencias que requiere un docente. Por otro lado, el contacto con estudiantes europeos permitiría sinergias investigadoras mejorando el dominio de lenguas extranjeras.
2. La elaboración de la Programación Didáctica y de la Unidad Didáctica son base de las competencias en el Máster. La incorporación del alumnado del Máster en los centros escolares en septiembre permitiría su participación en la elaboración de los documentos. Se plantea la adecuación de la realización de prácticas al inicio del curso escolar, intercalando formación teórica en el Máster con la práctica en el centro. La asimilación de la teoría y la participación en los documentos del centro permitirá un conocimiento más profundo en el nivel curricular y en el marco legal del sistema educativo. se plantea la idoneidad de establecer un periodo de prácticas que permita al alumnado conocer diversas fases en el proceso de enseñanza-aprendizaje (elaboración de documentación, diseño e implantación de actividades, impartición de sesiones, evaluación, recuperación...). Aglutinar la mayor parte de las prácticas en el mes que el alumnado realiza el módulo FCT impide la convivencia con el alumnado y limita la experiencia.
3. Incorporar competencias en las asignaturas para favorecer las habilidades sociales, comunicativas, psicológicas que ofrezcan herramientas para favorecer la convivencia en el aula y enseñar al alumnado a resolver problemas de forma pacífica. Incorporar competencias transversales para educar en el respeto en la igualdad de las mujeres, respeto a la diversidad religiosa o cultural a través del

lenguaje inclusivo y la no discriminación de ningún colectivo por raza, sexo o idioma.

4. Incorporar las TICs en las asignaturas para desarrollar las competencias tecnológicas necesarias en la función docente. Alternar participar en clases online y presenciales como formación práctica para docentes que se incorporen en la FP Dual.
5. Ofrecer una asignatura opcional para proporcionar al docente competencias para analizar, seleccionar, elaborar y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje en otro idioma. La asignatura permitiría al docente implicarse en la formación en otro segundo idioma para superar las dificultades del idioma y de la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en FP.

Es evidente el papel de la formación de competencias del docente para desempeñar la función de guía, puesto que de manera directa o indirecta influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Somos responsables de adquirir competencias y saber gestionarlas en el aula para facilitar al alumnado un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Nuestro aprendizaje como docentes debe continuar para poner en el aula nuestros conocimientos, nuestro bagaje y permitir al alumnado conseguir sus retos.

“Aprender es utilizar una competencia para ampliar esa misma competencia, iniciando así un bucle ascendente y prodigioso.”

J.A. Marina – C.P. Iborra (2015)

"En la vida no hay soluciones. Solo hay fuerzas en marcha: es preciso crearlas y luego vendrán las soluciones."

Antoine de Saint-Exupéry

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M.P. y Castro Zubizarreta, Ana. (2010). El proyecto educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica: reflexiones y propuestas para la acción. *Revista Interuniversitaria*. https://www.researchgate.net/publication/277267138_El_proyecto_educativo_como_elemento_vertebrador_de_la_practica_pedagogica_reflexiones_y_propuestas_para_la_accion
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M.P. e Hinojo Lucena, M.A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la educación superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. *Ensayos*, nº26. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Arce, O. (8 de julio de 2020). *El impacto de la crisis del COVID-19 sobre el empleo de jóvenes y mujeres*. Departamento Dirección General de Economía y Estadística. Banco de España, Eurosistema, <https://www.bde.es/f/webbde/GAP/Secciones/SalaPrensa/IntervencionesPublicas/DirectoresGenerales/economia/Arc/arce080720.pdf>
- Belloch, C. (2017). *Diseño Instruccional*. [Archivo PDF]. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Bernal Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del Profesor: Objetivo Básico de la Gestión Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 67, 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Biggs, J. (2014). *Calidad del aprendizaje universitario*. [Archivo PDF]. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109/93>
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M. y Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Modelos de Liderazgo Positivo: Marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del Psicólogo*, vol. 37(3), 170-176. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1172.pdf>
- Bolívar, A. (diciembre de 2018). *Portugal se mueve: Autonomía y Flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/330740580_Portugal_se_mueve_Autonomia_y_Flexibilidad_curricular_para_promover_el_exito_escolar_para_todos
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación*

Profesional, n.º 1, 8-14. <https://Dialnet-LaTransmisionDeLasCompetenciasEnLaFormacionYPerfec-131116.pdf>

Cano García, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16. http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf

Cerdán, L. (1998). La semiótica aplicada al discurso de clase en A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 239-253). Editorial: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE

Colomé, F. (18 de junio de 2020). *La Formación Profesional en la crisis de la COVID-19. Algunas lecciones aprendidas de la crisis del 2008*. Orkestra. Instituto Vasco de Competitividad. Fundación Deusto. <https://www.orquestra.deusto.es/es/actualidad/noticias-eventos/beyondcompetitiveness/1998-formacion-profesional-en-la-crisis-de-la-covid-19>

Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, n.º 27, 87-100. <https://educar.uab.cat/article/view/v27-comellas>

Escobar Medina, M.B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico". Año 5, número 8. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1, 1-20. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>

Fernández Ferreras, F.J. (2018). *Economía industrial*, n.º 47, 21-34. <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/407/FERNANDEZ%20FERRERAS.pdf>

García Bacete, F.J y Doménech Betoret, F. (enero de 1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME). <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

- González Serra, D. (2014). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 119-134. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33i1p119>
- Grzegorek, A. (2004). *La comunicación en el aula*. [Archivo PDF]. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=29801&lang=es>
- Hipkins, R. (2006). *The Nature of the Key Competencies A Background Paper*. [Archivo PDF]. <https://www.nzcer.org.nz/system/files/nature-of-k-round-paper.pdf>
- Lavín Martínez, J.L. (2012). La preparación de la clase encuentro. *Lex* nº10, 412-425. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v10i10.229>
- López López, E. (2014). El Mastery Learning a la luz de la investigación educativa. *Participación Educativa. Conocimiento, políticas y prácticas educativas. Segunda Época, Vol. 3, nº5, 1-17*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16776
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona. M.J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, vol. 53, nº2, 285-307. <https://educar.uab.cat/article/view/v53-n2-marhuenda-chisvert-palomares-vila/821-pdf-es>
- Marina, J.A. y Pellice, C. (2015). *La Inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Santillana Educación.
- Mayorga Fernández, M. J. y Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas* Nº 15. Vol. 1. <https://Dialnet-ModelosDidacticosYEstrategiasDeEnsenanzaEnElEspaci-3221568%20.pdf>
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. [Archivo PDF]. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf
- Ministerio De Educación, Cultura y Deporte. (s.f.) *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. (s.f.). *El sector turístico se consolida como principal palanca de creación de empleo en España*. <https://www.mincotur.gob.es/es->

[es/GabinetePrensa/NotasPrensa/2019/Paginas/20190918-afiliados-turismo-agosto.aspx](https://www.gabineteaprensa.es/GabinetePrensa/NotasPrensa/2019/Paginas/20190918-afiliados-turismo-agosto.aspx)

Molero, F. (2015). Liderazgo. En J. M. Sabucedo y F. G. Morales (Ed.). *Psicología Social*, pp. 259-273. Madrid: Panaamericana.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol. 8, Nº 3. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/94/91>

Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Organización Mundial del Trabajo. (s.f.). *International Tourism and Covid-19*. <https://www.unwto.org/international-tourism-and-covid-19>

Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. y Muñoz, C. (1997). *Motivación y cognición: desarrollos teóricos*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME). <http://reme.uji.es/articulos/numero20/7cogimot/texto.html>

Prieto Jiménez, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. Foro de Educación, nº 10, 2008, pp. 325-345. <https://Dialnet-ElPapelDelProfesoradoEnLaActualidadSuFuncionDocent-2907073.pdf>

Redorta, J., Obiols, M. Y Blsqueria, R. (2011). *La importancia de algunas emociones*. Emoción y Conflicto, pp. 56-97. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Biutrago, A. G. (2016). Gestión de normas de clase y clima de aula. *Hojas y Hablas*, nº 13, 57-71. <https://Dialnet-GestionDeNormasDeClaseYClimaDeAula-6628775.pdf>

Rodríguez Palmero, M.L. (2004). La teoría del Aprendizaje Significativo. *International Conference on Concept Mapping. Concept maps : theory, methodology, technology*. Edición 1, Pamplona, España. <https://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>

- Romea Castro, C. (2011). Los Nuevos Paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del Conocimiento E/LE. *Magrigeria* nº 4 – 2011, pp. 105-116. <https://Dialnet-LosNuevosParadigmasParaLosProcesosDeEnsenanzaapren-3897595.pdf>
- Ruiz, Guillermo (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15),103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>
- RTVE. (9 de febrero de 2021). La aventura del saber. [Archivo de Vídeo]. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-hiperaula/5787436/>
- Silió, E. (9 de junio 202). El Gobierno propone que los alumnos de FP Superior cursen materias en la universidad y viceversa. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2021-06-09/el-gobierno-propone-que-los-alumnos-de-fp-superior-cursen-materias-en-la-universidad-y-viceversa.html>
- Torres, J. (21 de noviembre de 2016). *Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad*. Jurjotorres.com. <https://jurjotorres.com/?p=5182>
- Vaello Orts, J. (2003). La atención y el control en el aula en J. Vaello Orts/G. Cano Mesa Educación. *Resolución de conflictos en el aula* (39-51). Santillana Educación. <http://carei.es/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-conflictos-en-el-aula.-Juan-Vaello.pdf>
- Vera Vila, J. (2013). *El liderazgo docente*. [Archivo PDF]. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6829/El%20liderazgo%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, núm. 26, julio-diciembre, 2003, pp. 37-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Vilà I Santasusana, M. (2005). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas en M. Vilà I Santasusana (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, pp. 239-253. Barcelona: Editorial Graó.
- Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M., Van den Elsen y E. R. (2007). La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses. *Revista Europea de Formación Profesional* Nº 40, 42-57.

https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_es_wesselink.pdf

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. [Archivo PDF].
<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

Webgrafía

Dataestur. <https://www.dataestur.es/>

Educaragón. <https://educa.aragon.es/>

Comisión Europea/ Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es

Instituto Nacional de las Cualificaciones. <https://incual.educacion.gob.es/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
<https://www.oecd.org/>

TodoFP. <https://www.todofp.es/sobre-fp.html>

UNIZAR. <https://www.unizar.es/>

Leyes

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (2002). Boletín Oficial del Estado, núm. 147, Sec. I, de 20 de junio de 2002, 1 a 15. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, núm.106, Sec. I, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). Boletín Oficial del Estado, 295, Sec. I, de 10 de diciembre de 2013, 1 a 64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, Sec. I. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. (2015). Boletín Oficial del Estado, 217, Sec. I, de 10 de septiembre de 2015, 79779 a 79823. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/10/pdfs/BOE-A-2015-9734.pdf>

Orden de 29 de mayo de 2008, de la consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial del Aragón, 101, de 27 de mayo de 2008, 16915 a 16930. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=793887662727>

Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, 287, de 28 de noviembre de 2008, 47586 a 47591. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, 287, de 28 de noviembre de 2008, 47586 a 47591. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Boletín Oficial del Estado, núm. 205, de 25 de agosto de 2009, 72704 a 72727. <https://www.boe.es/boe/dias/2009/08/25/pdfs/BOE-A-2009-13781.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, 182, de 30 de julio de 2011, 86766 a 86800. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13118>

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. Boletín Oficial del Estado, 270, de 9 de noviembre de 2012, 78348 a 78365. <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/09/pdfs/BOE-A-2012-13846.pdf>

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. Boletín Oficial del Estado, 69, de 21 de marzo de 2013, 22411 a 22434. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/03/21/pdfs/BOE-A-2013-3092.pdf>

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 55, de 5 de marzo de 2014, 20155 a 21136. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo. Boletín Oficial del Estado, 255, de 24/10/2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-11431-consolidado.pdf>

Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Boletín Oficial del Estado, 59, de 10 de marzo de 2021, 27628 a 27632. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/03/10/pdfs/BOE-A-2021-3700.pdf>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria

y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007, 3751 a 53753. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del 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. Boletín Oficial del Estado, 10, de 11/01/2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-317-consolidado.pdf>

Orden ECD/401/2016, de 25 de abril, por la que se crea el Departamento de Innovación y Formación Educativa en todos los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Aragón, de titularidad del Gobierno de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 90, de 12 de mayo de 2016, 10817 a 10818. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=907182863636>

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Boletín Oficial de Aragón, núm. 116, de 18 de junio de 2018, 19629 a 19636. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025973403434&type=pdf>

Resolución de 16 de enero de 2017 [Director General de Planificación y Formación Profesional], Por la que se establecen instrucciones para la organización y desarrollo del módulo profesional de formación en centros de trabajo de ciclos formativos de Formación Profesional en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Recomendación 2018/C 189/01 [DOUE]. *Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, de 22 de mayo de 2018.

Recomendación 2019/C 189/03 [DOUE]. *Relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*, de 22 de mayo de 2019.

Reglamento N.º 1288/2013, de 11 de diciembre de 2013 [DOUE]. Por el que se crea el programa "Erasmus+", de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones N.º 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE, 347, de 20 de diciembre de 2013, 50 a 73. <https://www.boe.es/doue/2013/347/L00050-00073.pdf>

Decisión 2241/2004/CE, de 15 de diciembre de 2004 [DOUE]. *Relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass)*, 390, de 31 de diciembre de 2004, páginas 6 a 20. <https://www.boe.es/doue/2004/390/L00006-00020.pdf>

Recomendación 2008/C 111/01, de 23 de abril de 2008 [DOUE]. *Relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=ES)

Recomendación 2009/C 155/01, de 18 de junio de 2009 [DOUE]. *Sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=DE)

Resolución 2003/C 13/02. [Consejo de la Unión Europea]. *Relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales*. 19 de diciembre de 2002. <https://www.todofp.es/dam/jcr:e8be4a54-c058-49ab-997d-490f1e27030f/copenhagueprocesoes-pdf.pdf>

Comisión Europea, 2017. *Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017*, COM (2017) 673 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=DE>

Comisión Europea, 2019. *Recomendación del Consejo. relativa al Programa Nacional de Reformas de 2019 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2019 de España*, COM (2019) 509 final. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2019-european-semester-country-specific-recommendation-commission-recommendation-spain_es.pdf