



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y
EDUCATIVA EN FORMACIÓN PROFESIONAL**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ESPECIALIDAD INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

AUTORA: Mirian Frechilla Molina

TUTORA: Judith Quintano Nieto



Palencia, junio 2021

Resumen

Los ejes teóricos fundamentales de este trabajo son la práctica docente y educativa. Para ello, primeramente se ha realizado una extensa revisión bibliográfica que expone conceptos básicos, los antecedentes que han derivado en esas prácticas y los modelos teóricos y paradigmas educativos. Posteriormente, se muestran los resultados obtenidos en una investigación educativa llevada a cabo, cuya pretensión era conocer las prácticas docentes y educativas que el profesorado de Formación Profesional lleva a cabo en su entorno profesional. Se han analizado prácticas de distintas familias profesionales, haciendo hincapié en la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad por la vinculación de las figuras profesionales a la especialidad del máster en el que se contextualiza este trabajo. Los datos ponen de manifiesto que el profesorado, aunque mantiene ciertos aspectos vinculados con la enseñanza de corte tradicional, sobre todo en lo referido a planificación y evaluación, incorpora métodos y técnicas más innovadoras, como el trabajo por proyectos grupales, la puesta en práctica de metodologías cooperativas y dialógicas, así como el uso de materiales más flexibles.

Palabras clave

Práctica docente, práctica educativa, Formación Profesional, Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Abstract

The fundamental theoretical axes of this work are the teaching and educational practice. For this, first an extensive bibliographic review has been carried out that exposes basic concepts, the antecedents that have derived in these practices and the theoretical models and educational paradigms. Subsequently, the results obtained in an educational research carried out whose aim was to know the teaching and educational practices that Vocational Training teachers carry out in their professional environment are shown. Practices of different professional families have been analyzed, emphasizing the Professional Family of Sociocultural Services and the Community by linking professional figures to the specialty of the master's degree in which this work is contextualized. The data show that teachers, although they maintain certain aspects related to traditional teaching, especially in terms of planning and evaluation, incorporate more innovative methods and techniques, such as group project work, the implementation of cooperative and dialogic methodologies, as well as the use of more flexible materials.

Key Words

Teaching practice, educational practice, Professional Training, Sociocultural and Community Services

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	OBJETIVOS	5
3.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1.	<i>LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA</i>	9
4.1.1.	Clasificaciones de la práctica docente: modelos, teorías y paradigmas educativos.....	13
4.1.2.	Cuestiones didácticas y técnicas en la docencia.....	16
4.2.	<i>LA FAMILIA DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD</i>	18
4.2.1.	El sistema educativo	18
4.2.2.	La Formación Profesional.....	21
4.2.3.	La familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad	22
4.2.4.	Aspectos curriculares y metodológicos.....	24
5.	METODOLOGÍA.....	25
6.	ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	29
6.1.	<i>Cuestiones generales</i>	29
6.2.	<i>Sobre la práctica docente</i>	33
6.3.	<i>Sobre la práctica educativa</i>	48
7.	CONCLUSIONES	53
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
9.	ANEXOS.....	58
	<i>ANEXO 1</i>	58
	<i>ANEXO 2</i>	61
	<i>ANEXO 3</i>	64

1. INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta un Trabajo Fin de Máster diseñado con la finalidad de efectuar un acercamiento a la realidad de las prácticas llevadas a cabo por el profesorado en el entorno educativo, incluyendo éste ámbitos más amplios que las aulas propiamente dichas y que son determinantes en los aprendizajes adquiridos por el alumnado. También se pretende conocer las relaciones que se producen entre el profesorado y el resto de componentes de la comunidad educativa, derivadas del estrecho vínculo creado en la profesión docente, así como las percepciones de estos en cuanto al sistema educativo se refiere en relación con su evolución y adaptación a los cambios sociales. En concreto, la investigación educativa que aquí se presenta se centra en el profesorado de Formación Profesional de la ciudad de Palencia, poniendo el énfasis en el profesorado perteneciente a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

La realización de este trabajo de investigación ha permitido conocer un poco más de cerca las realidades que se dan en la enseñanza, pudiendo deducir si ha habido variaciones, evoluciones y cambios con respecto a las prácticas desarrolladas por el profesorado; observando aquellos paradigmas y modelos en los que se basan, así como su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado; interesando también conocer sus percepciones acerca de la formación profesional, sus motivaciones hacia la enseñanza, qué les transmite el alumnado y la sociedad en general acerca de su profesión, así como cuáles son sus intereses en cuanto a formación continua se refiere, derivadas de las carencias que observan en su formación y en el sistema educativo del que forman parte y en la evolución del mismo al ritmo que se producen cambios en la sociedad.

Para llevar a cabo este estudio, previamente ha sido necesario realizar un trabajo de revisión bibliográfica sobre artículos, libros u otros trabajos de autores que se han preocupado por el tema. Se comienza realizando una definición diferenciadora entre los conceptos *práctica docente* y *práctica educativa* tanto etimológicamente como conceptualmente, realizada por los estudios de diversos autores, para después recopilar modelos de enseñanza y paradigmas educativos que han sido la base de las prácticas llevadas a cabo por el profesorado a lo largo de los años. También se ha expuesto una breve reseña de nuestro sistema educativo en la

actualidad, haciendo referencia a la organización de la Formación Profesional, especialmente de los ciclos de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Para comprobar si la teoría se corresponde con la realidad, se ha realizado una investigación con el profesorado de Formación Profesional que imparte clase en los ciclos de los centros ubicados en la ciudad de Palencia, cuyas respuestas se han descrito e interpretado con el fin de observar y comparar si se han producido variaciones con el paso de los años, coincidiendo con los cambios de paradigmas, y trabajando en conjunto con diversos sectores implicados o si por el contrario el profesorado de la ciudad de Palencia prefiere utilizar prácticas más tradicionales, únicamente en el entorno del aula, sin interaccionar con otros agentes.

Para la realización del trabajo investigador, previamente se ha descrito la metodología empleada para llevar a cabo la investigación, delimitando la muestra de población seleccionada como objeto de estudio, que determinará los métodos empleados para recopilar la información, así como una breve descripción de los mismos para después mostrar los resultados obtenidos y hacer una interpretación y análisis de estos, en relación a la teoría reseñada previamente.

Como último apartado de este trabajo se presentan una serie de conclusiones derivadas de todo lo estudiado y observado anteriormente, que reflejan las sensaciones producidas acerca de las prácticas docentes y educativas, de forma que podamos observar si se han adaptado a los nuevos métodos de enseñanza, empleando metodologías más innovadoras y que fomenten la motivación y ganas de aprender del alumnado. Con este trabajo no se pretende evaluar dichas prácticas, sino simplemente observarlas, describirlas e interpretarlas para utilizar toda esa información como punto de partida en nuestro futuro desarrollo profesional docente.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

1. Conocer y analizar la práctica docente y educativa en Formación Profesional, profundizando en el profesorado de los ciclos formativos de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Objetivos específicos:

1. Comprender el significado de la práctica docente y la práctica educativa e identificar las diferencias entre ambas.

2. Conocer diferentes clasificaciones y tipos de prácticas docentes, así como los principales modelos utilizados en la práctica en el aula.
3. Describir las diversas corrientes y teorías pedagógicas con las que se identifican los docentes de Formación Profesional.
4. Identificar e interpretar las diferentes cuestiones didácticas y técnicas que se llevan a cabo en la práctica docente.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La elección de la temática del presente Trabajo Fin de Máster surge de la oportunidad de vincular dicho trabajo con el Prácticum del Máster en curso. A lo largo de la estancia en el centro de prácticas se ha tenido la oportunidad de conocer en primera persona diversas formas de llevar a cabo la docencia en ciclos de Formación Profesional de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, lo que ha permitido observar las prácticas educativas y docentes del profesorado y su implicación en la docencia.

Actualmente la Formación Profesional es una de las alternativas más demandadas por parte de los/las jóvenes para adquirir los conocimientos y competencias que les permitan desarrollar una profesión. De ahí que se considere fundamental hacer una aproximación a las prácticas del profesorado, pues estas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado, y serán determinantes para el desempeño de su futura profesión.

No podemos obviar que la Formación Profesional, al igual que el resto de titulaciones o formaciones, ha ido cambiando con el paso del tiempo al ritmo que cambiaba la sociedad, adaptándose a las demandas del mercado de trabajo, por ello considero de importancia interesarnos también por ver si las prácticas del profesorado que forma futuros profesionales de diversas familias profesionales han adaptado sus metodologías y prácticas a los cambios de la sociedad, condicionadas también por las sucesivas leyes educativas.

Las sucesivas crisis económicas que han sacudido al mercado laboral no han pasado desapercibidas para la Formación Profesional, que ha sido la tabla de salvación para muchas personas que carecían de formación y que, debido al impacto de la crisis vieron perder su trabajo sin posibilidades de reinserción laboral debido a sus carencias formativas y educativas. Actualmente, aunque la juventud en España siga teniendo un futuro incierto e inestable laboralmente hablando, podemos decir que el tener estudios en Formación Profesional aumenta

las probabilidades de poder acceder a un empleo disponiendo de las competencias necesarias para desempeñarlo.

Por tanto, la Formación Profesional es hoy en día una de las opciones más elegidas por los/las estudiantes en la actualidad, bien después de haber finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, bien por no haber podido terminarla, lo que les permite acceder a un título de Formación Profesional Básica, o bien porque después de haber probado a cursar estudios universitarios se decantan por una formación más breve y práctica que les conecta directamente con el mundo profesional, permitiendo que accedan al mercado laboral con una completa y actualizada formación.

Debido a todas las oportunidades y opciones que ofrece la Formación Profesional, se considera fundamental hacer un estudio de las prácticas pedagógicas del profesorado, puesto que son imprescindibles para garantizar que el alumnado sea formado adecuadamente.

La práctica docente y educativa del profesorado es algo imprescindible también a la hora de captar la atención del alumnado y motivarlo en sus estudios. Es importante que los/las docentes sepan transmitir al alumnado la necesidad y la importancia de una formación completa, y prepararlos para la realidad que se van a encontrar al salir del centro educativo. Estas prácticas también son imprescindibles para educar en valores y dotar de madurez a los futuros profesionales.

A través de la investigación llevada a cabo en el presente Trabajo Fin de Máster, se ha podido observar y analizar las prácticas del profesorado de Formación Profesional y especialmente a los y las docentes que dan clase en los ciclos de la Familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Si bien es cierto que aunque los resultados obtenidos de la muestra seleccionada son una pequeña aproximación, nos ha permitido tener una idea amplia de cómo son esas prácticas en la actualidad en la realidad del profesorado.

Llevar a cabo un estudio de las prácticas docentes sirve para poner el foco en su desempeño profesional y darle valor a su profesión, siendo garantía de una formación de calidad para el futuro desarrollo profesional del alumnado. Es importante destacar que la puesta en práctica de la profesión docente no se inicia en el desarrollo de las clases, sino que comienza mucho antes, en las tareas de planificación del curso académico y de las clases, diseñando cómo se van a impartir los contenidos fundamentales establecidos por el currículo, con qué metodología, materiales y evaluación a llevar a cabo, destacando que la profesión docente no termina

evaluando al alumnado, sino que es preciso que los y las docentes evalúen también su propia práctica.

También es importante conocer y repensar las distintas modalidades de dar clase, como la formación a distancia y online, que tiene sus propias peculiaridades y ha venido para quedarse y para favorecer la formación a un sector de la sociedad, en su mayoría personas adultas, con responsabilidades familiares y laborales que han optado por la Formación Profesional como alternativa para acceder a mejoras laborales.

Esta investigación es importante también para que, como futuros docentes que a través de este Máster profesionalizador queremos dedicarnos a la docencia de los ciclos de Formación Profesional, reflexionemos acerca de qué tipo de docentes queremos ser, qué modelo de docencia queremos perpetuar o implantar, cómo queremos formar y educar al alumnado, cuáles son los fines de nuestra docencia, y qué queremos conseguir con la misma, si el que el alumnado memorice los contenidos considerados importantes o adquiera un verdadero aprendizaje significativo para el desempeño de su profesión.

Este trabajo sirve también para concienciar de la importancia que tiene la educación y la formación en la transformación de la sociedad, de ahí que sea importante formar al alumnado en sus distintas dimensiones, proporcionándole las herramientas necesarias que le permitan adquirir un papel activo en la sociedad.

Mediante la realización del presente trabajo se han puesto en práctica las diversas competencias que se adquieren con la realización de este Máster, entre las que se encuentra el conocimiento en profundización de los contenidos de los currículos de cada ciclo formativo, dentro de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y a cuyos documentos se hace referencia en ANEXO 2, así como el conocimiento de las profesiones para las que se les está formando en los diversos ciclos de la familia. Además, se ha puesto en práctica la competencia dedicada a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso mediante la observación y análisis de las prácticas de otros/otras docentes de diversas enseñanzas, así como analizar las relaciones entre profesores y profesoras de un mismo centro y con alumnado en común, que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos.

A través de esta investigación también se ha puesto de manifiesto la importancia de fomentar un aprendizaje autónomo de los y las estudiantes, y se ha visibilizado el destacable papel que tiene el desarrollo de las habilidades sociales que facilitan las relaciones entre estudiantes y que

influyen en el aprendizaje del alumnado. Ha servido para hacer una contextualización y análisis de las diferentes posturas adquiridas por el profesorado a lo largo de la historia de la profesión docente, observando su presencia en la actualidad y su influencia en el aprendizaje del alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1.LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Antes de comenzar, es necesario exponer las diferencias existentes entre práctica docente y práctica educativa, pues son conceptos que encierran significados diferentes, pero que se complementan el uno al otro y no pueden entenderse por separado. Si buscamos el significado etimológico de la palabra “práctica” nos encontramos que proviene del latín *practice* y esta a su vez del griego *praktiké* y significa “ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas” (Real Academia Española, s.f., definición 7).

Si llevamos el término *práctica* al ámbito educativo, García et al. (2008), definen la *práctica educativa* como “el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (p.3). Por otra parte, los mismos autores definen la *práctica docente* como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p.4).

Podemos llegar a la conclusión, por tanto, de que la práctica docente y todo lo que esta conlleva se enmarca dentro de la práctica educativa, pues esta última va más allá de la clase y del centro educativo, ya que engloba un conjunto de acciones sociales cuyo fin es colaborar en la formación del alumnado desde distintos niveles y dimensiones (Dirección General de la Educación Superior para profesionales de la educación, 2013).

Asimismo, Zabala (2002, citado en García et al., 2008), entiende la práctica educativa como:

... una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p.4)

Además, esa planeación docente previa o programación de la enseñanza es indispensable para garantizar el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a una buena coordinación de acciones entre docentes, fomentando el trabajo en equipo y la comunicación, con el fin de acompañar en conjunto al alumnado en sus logros, necesidades y dificultades (Davini, 2015).

En palabras de Pérez (2006), la principal diferencia entre la práctica educativa con respecto a la práctica docente es que la práctica educativa implica:

...mirar, de manera “macro”, el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que la práctica docente da cuenta de las interacciones que propicia el profesor o profesora en relación con la enseñanza; además, se considera que estas no solo se producen en el aula como espacio privilegiado. (p.103)

Como afirma Carr (2002), una característica propia de la práctica educativa es que es una actividad ética y se desarrolla para alcanzar unos determinados fines educativamente adecuados.

En cuanto a la práctica docente y teniendo ya una definición diferenciadora de la práctica educativa, hemos de prestar atención a la consideración de la figura docente, pues no debemos percibirla como un ente, un individuo que se sitúa delante de otros individuos, que es su alumnado, sino que, además de ser docente es un ser humano con capacidad de pensar, sentir y relacionarse. Es por esto que, para considerar y entender su práctica, es necesario conocer sus características, cualidades y cómo hace que la asignatura que imparte a su alumnado se transmita de una manera agradable y satisfactoria, o por el contrario obstaculice su desempeño como docente (Quintero, 2012).

Si prestamos atención a la preparación del/la docente como profesional, previamente a su práctica en el aula, Baelo y Arias (2011) afirman que la formación docente es un proceso completamente ajeno a su voluntad, intereses y necesidades, y que tiene la finalidad de alcanzar dominar la profesión. Por eso, el profesorado que se inicia en su carrera docente utiliza los métodos didácticos empleados por sus propios maestros y maestras, y que junto con su propia iniciativa a través de pruebas ensayo-error, tiene como resultado su propia experiencia docente, dejando un poco de lado la teoría y dando más importancia a la práctica que da lugar a su experiencia adquirida con el tiempo.

Sin embargo, la actividad del/la docente en el aula es una tarea mucho más compleja, pues como dice Quintero (2012), la tarea docente es algo dinámico, cambiante a diario puesto que las personas implicadas en ella también cambian a diario. Además, parafraseando a García et al. (2008), la enseñanza también es algo inmediato, pues los acontecimientos suceden con rapidez y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. También considera que la enseñanza es algo imprevisible, pues en su contexto ocurren situaciones que no están previstas, y suponen un cambio repentino en la clase, que conlleva a la improvisación por parte del profesorado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones.

Como afirma Freire (2008) la práctica docente debe estar:

...implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. (pp.39-40)

Autores como Quintero (2012), consideran algo urgente el que el profesorado evolucione de transmisor de conocimientos a formador, y para eso se requiere un ejercicio autocrítico de la práctica docente, de manera que ofrezca las herramientas para que el alumnado las utilice en la construcción de su aprendizaje. García et al. (2008) hacen una diferenciación en el concepto de conocimiento y denomina conocimiento *del contenido* a aquel conocimiento teórico-práctico que el profesorado tiene de una materia o disciplina, y *conocimiento pedagógico general*, a aquel conocimiento y a las creencias que tiene el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. Por tanto, para transmitir ese conocimiento del contenido que posee el/la docente, es necesario que se haga mediante el dialogo con el alumnado, en un plano de igualdad y análisis en conjunto (Dirección General de la Educación Superior para profesionales de la educación, 2013).

Otra versión de la práctica docente considerada por Carr (2002), es la que dice que es una práctica social en la que el/la docente aprende adquiriendo formas de pensar obtenidas de otros/otras docentes y compartidas con ellos/ellas, y que se transmite a través de las tradiciones del pensamiento y la práctica educativa en cuyo ámbito se ha perfeccionado y ha evolucionado.

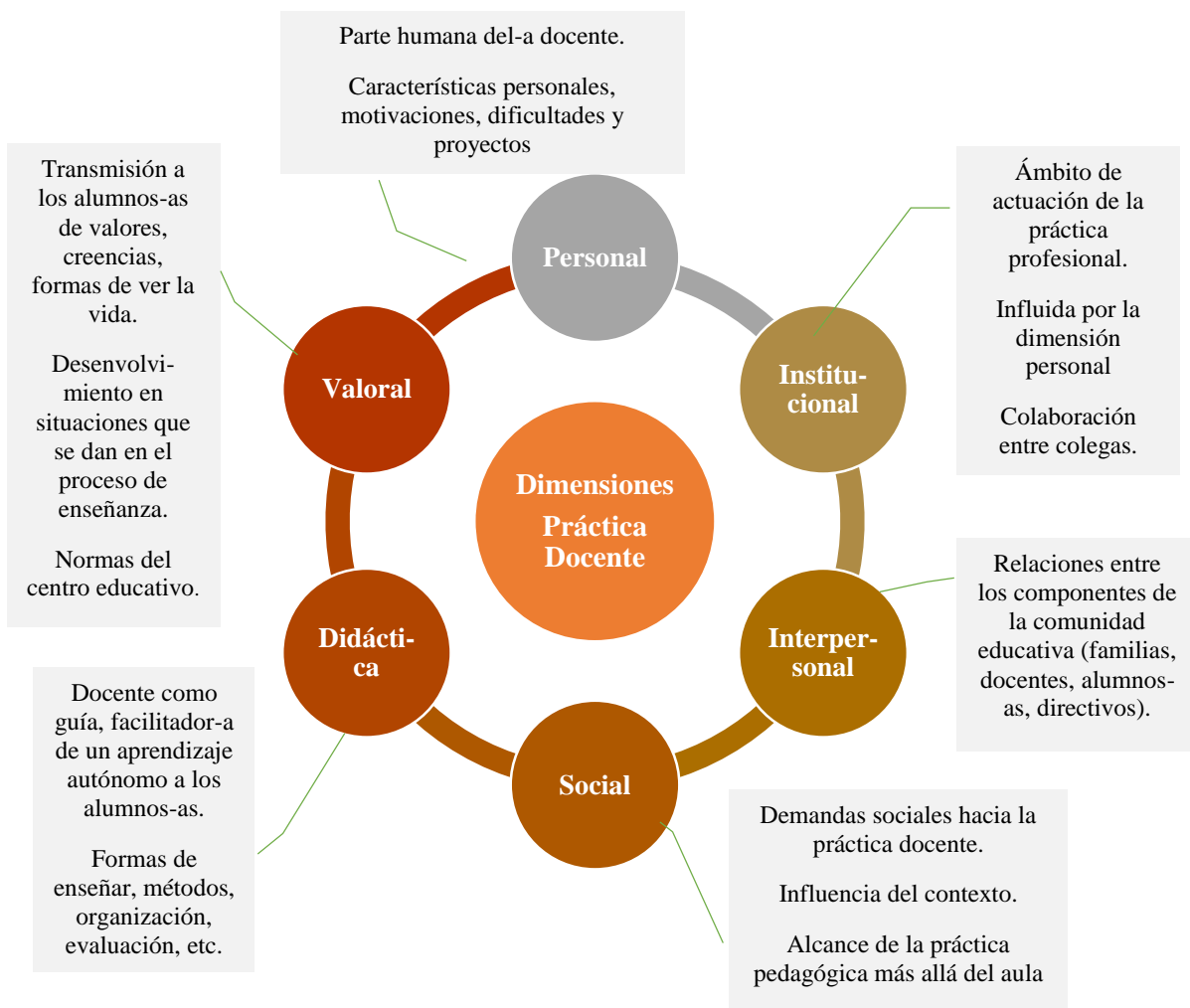
Autores como Fierro et al. (1999), también consideran que la práctica docente es algo social, objetivo e intencional, en la que intervienen los significados, percepciones y acciones de la

comunidad educativa implicada en el proceso (alumnado, familias, docentes, autoridades, etc.) así como otros aspectos de carácter político-institucional, administrativo o normativo que dependen del proyecto educativo de cada país, marcando el rol del docente. Este mismo autor afirma que es la figura docente la encargada de llevar a cabo el proceso de aprendizaje, generando conocimientos en su alumnado mediante una comunicación directa, cercana y profunda con ellos.

De esta manera distingue las siguientes dimensiones en la práctica docente:

Figura 1

Dimensiones de la práctica docente



Nota: La figura muestra las diversas dimensiones que componen la práctica docente según Fierro et al. (1999). Se trata de los diferentes aspectos que debe atender el profesorado y que no pueden entenderse por separado, sino que hay que entenderlas en su totalidad.

4.1.1. Clasificaciones de la práctica docente: modelos, teorías y paradigmas educativos

Como se ha dicho anteriormente, se aprende a ser docente mediante la práctica. Sin embargo toda práctica debe ir precedida de aunque sea una mínima parte teórica. No podemos decir que la práctica docente es exclusivamente aprendida mediante la práctica y el modelaje de colegas de profesión, sino que el profesorado, además de eso, parte de teorías adquiridas a través de la formación. Estas teorías han evolucionado con el paso del tiempo y cuando los docentes las adoptan en sus clases, se observa en su práctica docente.

Iyanga Pendi (1998, citado en Martín, 2011), entiende la teoría como el conjunto de normas que deben guiar las actividades escolares y que justifican las acciones prácticas del maestro, dándoles significado. Colom (1992), sostiene que “si se teoriza sobre la educación es para servir a la práctica, al ejercicio profesional del educar... No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica” (p.13).

Por tanto, la teoría educativa indica lo que se debe hacer en la práctica y el profesorado muestra el paradigma que ha adoptado en su modelo pedagógico (Clemente Linuesa, 2007, citado en Martín, 2011). Pero es necesario destacar la dificultad que existe en la relación teoría-práctica, es decir, el extrapolar los saberes teóricos del aula a las situaciones reales del ejercicio profesional y concienciar al alumnado de esta conexión (Correa, 2011).

La relación existente entre teoría y práctica es analizada y entendida de tres formas, según Carr (1992), considerando que las tres son incompletas a la vez que excluyentes. La primera entiende que existe una relación de oposición entre teoría y práctica, pues ambas se ocupan de cuestiones diferentes. Mientras la teoría se encarga de generalizaciones universales e independientes al contexto; la práctica se centra en casos más particulares y dependientes del contexto. Se trata de una oposición entre ideas abstractas y realidades concretas. La segunda forma de analizar esta relación es la que la entiende como una dependencia de la práctica hacia la teoría, pues la práctica implica teoría. Toda práctica tiene un marco teórico que los docentes utilizan y les orienta en su acción. Y, la tercera posición es una oposición a la anterior, implicando la autonomía de la práctica.

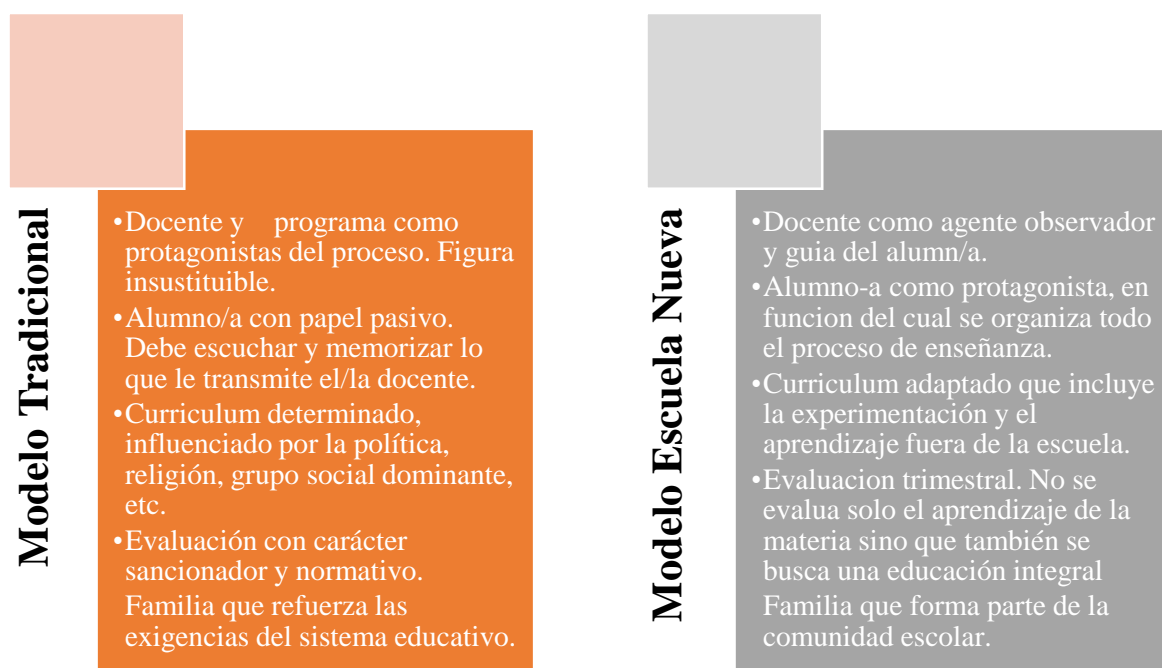
Davini (2015), sostiene que los enfoques, las prácticas adoptados por los/las docentes en el aula no permanecen inamovibles, sino que van transformándose y renovándose a lo largo del tiempo y adaptándose en función de los cambios sociales, de los avances en el conocimiento

especializado y de la experiencia. Es decir, son productos sistemáticos y razonados que se generan y dependen de condiciones históricas.

Por su parte, Martín (2011) defiende que los docentes y las docentes son los encargados de llevar a cabo el proceso de enseñanza a su alumnado y, para eso, podrán aceptar desarrollar las normas, modelos o teorías de otros docentes adaptándolas a sus lenguajes, a sus reglas de acción y a su código disciplinar, demostrando si es eficaz y útil en el aula. Así mismo, establece dos modelos educativos principales, transmitidos con el paso del tiempo y adquiridos a través de las experiencias y vivencias educativas y que están en la base de las prácticas que los y las docentes actuales desarrollan en la escuela. Estos modelos son la escuela tradicional y la escuela nueva. Estos dos modelos ponen el foco de atención en diferentes aspectos, con una concepción diferente de lo que es la enseñanza y el aprendizaje; de donde debe desarrollarse, si es algo exclusivo del aula o puede extrapolarse hacia otros aspectos de la vida del alumnado; basados en diferentes modelos teóricos, dando un trato diferente al currículo y que están influidos o determinados por los diversos aspectos socioculturales, políticos y religiosos del momento. Las principales diferencias entre ambos modelos se observan en la siguiente figura:

Figura 2

Modelos educativos de enseñanza en los que se basan las prácticas docentes (Martín, 2011)



Nota: la figura muestra los dos modelos de enseñanza, Tradicional y Escuela Nueva, descritos por Martín (2011) en su investigación a través de las opiniones de docentes de primaria jubilados y las diferencias existentes entre las prácticas pedagógicas de ambos.

Además de esta clasificación de los modelos educativos, encontramos otra clasificación realizada por los autores Baelo y Arias (2011) de los diferentes paradigmas (Tabla 1) que sirven de referencia y sobre los que se apoyan los docentes en su práctica, y que están influenciados por los cambios sociales de cada momento histórico. A lo largo de su experiencia profesional, los y las docentes van desarrollando capacidades basadas en estos paradigmas y se observan en el desarrollo de su práctica en el aula.

Tabla 1

Paradigmas educativos en los que se apoyan la formación y prácticas de los/las docentes.

PARADIGMA	DESCRIPCIÓN – CARACTERÍSTICAS
Tradicional	<p>Experiencia como fuente de conocimiento. Se aprende a ser docente enseñando. El profesorado aprende de sus propios maestros/as y mediante la práctica en el aula. Concepción de la teoría como algo prescindible, lo que importa es la experiencia del/la profesor/a. No presta atención a los aspectos psicopedagógicos en la enseñanza, solo se valora el conocimiento. Alumnado pasivo, mero espectador que debe memorizar contenidos. Docente como ser omnipotente que posee el conocimiento y la capacidad para transmitirlo.</p>
Tecnológico o Positivista	<p>Importancia de la ciencia en el proceso educativo ya que otorga rigor a la enseñanza y permite mayor control del proceso educativo. La docencia es aprendida mediante técnicas y contenidos que permiten alcanzar una serie de objetivos. El currículo es entendido como un plan de instrucción donde se determinan los objetivos del aprendizaje y las estrategias empleadas para alcanzarlos. La teoría está por encima de la práctica, pues determina como actuar a través de la práctica. La evaluación determina si se han conseguido los objetivos establecidos en el currículo.</p>
Práctico o Interpretativo-Fenomenológico	<p>Opuesto al Tecnológico o Positivista. Enseñanza sin normas ni directrices para alcanzar los objetivos prefijados. Importancia del desarrollo personal del alumnado, más que el intelectual. Profesorado como investigador que adquiere sus conocimientos en la práctica diaria a través de elaborar sus propias metodologías de actuación. Práctica incluida en el currículo y diseñada por los/las docentes.</p>
Crítico, Sociocrítico o Reconstruccionista	<p>Basado en la crítica social. Pretende lograr que se produzcan cambios sociales que contribuyan a solucionar problemas con la colaboración de los miembros afectados implicados. Va más allá del ámbito educativo, analizando las estructuras en las que se llevan a cabo los procesos educativos. Educación como subsistema dentro del sistema social en la que la enseñanza es una actividad crítica. Busca que tanto docentes como alumnos/as se enfrenten a los problemas que sucedan en su comunidad. Docente con destrezas para solucionar problemas que surjan en una realidad cambiante, con una formación orientada al cambio social, a la participación de la ciudadanía.</p>

Formación por competencias	Alumno/a como protagonista de su aprendizaje. Aprendizaje autónomo. Los contenidos pasan a un segundo plano.
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: clasificación elaborada por Baelo y Arias (2011) basada en la evolución de la formación del profesorado en España y determinadas por las circunstancias sociales condicionantes de la educación en cada momento.

4.1.2. Cuestiones didácticas y técnicas en la docencia

A la hora de llevar a cabo el proceso educativo en un aula, son los y las docentes quienes establecen las reglas y métodos que van a utilizar. Es el aula el lugar de la reflexión, observación y la comprobación de la eficacia de la praxis del profesorado (Martín, 2011).

En palabras de Tejada (2000),

Todo proceso educativo implica la integración de los diferentes saberes (contenidos curriculares). Más allá de su organización o articulación disciplinar, conviene reparar precisamente en la tipología de los mismos, dado que su propia naturaleza cualitativamente diferencial, justificará, entre otras cosas, diferentes estrategias didácticas para su logro. De todas formas, hay que advertir que dicha tipología condiciona, aunque no determina, el tipo de estrategia a utilizar. (pp. 491-492)

Este mismo autor diferencia varios tipos de saberes, como son “saber, el saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber aprender, saber emprender, saber desaprender y hacer saber” (Tejada, 2000, p.492).

Las diversas prácticas o estrategias didácticas que se pueden observar en un aula, determinan la sucesión de las clases y son claves para que se produzca el aprendizaje teniendo como principales protagonistas al profesorado y al alumnado. El/la docente se convierte en la figura principal cuando lleva a cabo las tareas de explicación, ayuda, corrección... y por su parte el alumno/a lleva a cabo las tareas de diversas formas, y la combinación de ambos protagonistas permite que se lleven a cabo diversas estrategias metodológicas que posibilitan el aprendizaje (Tejada, 2008).

Algunas prácticas son las siguientes:

Tabla 2*Prácticas didácticas en el aula.*

PRÁCTICAS METODOLÓGICAS	
Explicación teórica vs instrucción práctica (Gómez, 2002).	Imprescindible combinar ambas posturas para un mejor aprendizaje del alumnado. Enseñanza teórica: desarrollar los contenidos de forma que el alumnado sea capaz de comprender los conceptos que se le están transmitiendo. Enseñanza práctica: complemento para afianzar los contenidos impartidos en la teoría, reforzando conceptos, relacionándolos o completando las explicaciones.
Estrategias instruccionales para transmitir conocimiento (Rivas, 1997, citado en Tejada, 2000).	Estrategias reproductoras Estrategias de transición Estrategias constructivas Formas de transmisión: Transmisión verbal Transmisión visual (no verbal) Demostración Ejercitación
Trabajo individual vs trabajo en equipo (Martín, 2011).	Son prácticas complementarias. Trabajo individual: modelo tradicional, individualizado y competitivo. Trabajo en equipo: modelo progresista, cooperativo y que da importancia a las relaciones afectivas y sociales.
Memorización de los contenidos versus creatividad y trabajo por experiencias (Martín, 2011).	Aprendizaje memorístico: fácil de poner en práctica y de evaluar resultados. Útil a corto plazo. Requiere de comprensión por parte del alumnado. Aprendizaje práctico: fomenta la creatividad, la libertad y la originalidad. Requiere de la guía del/la docente. Más difícil de llevar a cabo.
PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS	
El espacio y el tiempo (Martín, 2011).	El desarrollo de las clases está condicionado por el espacio y el tiempo en el que se desarrollan, que ejercen una importante influencia en el aprendizaje del alumnado. El tiempo dedicado a cada asignatura viene determinado de antemano por las administraciones educativas. Organización del horario en manos de los/las docentes. Espacio. Varias posturas: hilera de mesas y sillas o forma de U.
PRÁCTICAS CURRICULARES	
Preparación de las clases (Martín, 2011).	Tarea fundamental que determina lo que se pretende conseguir con el desarrollo de la clase. En ellas los y las docentes suelen determinar los objetivos de la sesión, los contenidos a explicar, así como ejercicios de puesta en práctica de los contenidos.
Recursos materiales (Davini, 2015).	Deberán estar adaptados a la edad y curso académico del alumnado, así como a las actividades particulares a realizar Deben ser cuidadosamente seleccionados por el profesorado.
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	
Papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen el objetivo de comprobar si el alumnado ha aprendido o no y en qué nivel de aprendizaje se encuentran (Martín, 2011).	

Evolución del modelo de evaluación tradicional mediante exámenes al modelo de evaluación continua (Martín, 2011).

Es necesaria una enseñanza más personalizada e individualizada a través de una evaluación formativa y continua (Gómez, 2002).

Las técnicas de evaluación más utilizadas por los docentes son las siguientes (Gómez, 2002):

- Pruebas escritas
 - Pruebas orales
 - Trabajos y proyectos grupales o individuales
 - Otras técnicas
-

La tabla anterior muestra una pequeña recopilación de las prácticas que más frecuentemente son llevadas a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesorado, y que muestran formas entendidas como opuestas pero que son complementarias a la hora de ponerlas en práctica, de ejercitar la enseñanza y que podemos relacionar también con los diversos modelos y paradigmas expuestos anteriormente (Figura 2 y Tabla 1). Así mismo estas prácticas otorgan un papel diferente al profesorado y al alumnado, dependiendo por cuál de todas ellas se opte a poner en práctica. Todas ellas son determinantes para que se produzca el aprendizaje del alumnado.

4.2.LA FAMILIA DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD

4.2.1. *El sistema educativo*

La educación en España es un derecho fundamental que viene recogido como tal en la Constitución Española de 1978, en su artículo 27. Según este artículo que regula todo el sistema educativo español, en su apartado 1 se determina que la educación y la libertad de enseñanza son derecho de todas las personas, por lo que todas ellas tienen derecho de formarse y de acceder a la educación. En su apartado 2 se establece que el fin de la educación es contribuir al pleno desarrollo de la personalidad humana. Es por eso que la enseñanza básica en España es obligatoria y gratuita y este derecho debe ser garantizado por los poderes públicos. En el caso de la enseñanza no obligatoria, también les es exigible que garanticen el acceso a esa educación a todas las personas que deseen cursarlas, sin ningún tipo de discriminación (Alonso-Olea y Medina, 2016).

En España, el sistema educativo ha sufrido numerosos cambios a lo largo de los años, desarrollados en las sucesivas leyes educativas impuestas por cada gobierno que ha llegado al poder en las últimas décadas. Estos cambios en materia de educación pretendían igualar el ritmo

de crecimiento de la economía con el aumento de personas cualificadas para desarrollar los diversos trabajos existentes y emergentes. Entre los principales cambios que se produjeron se encontraba democratizar la enseñanza renovando y mejorando el funcionamiento de las instituciones educativas (Lassibille y Navarro, 2011).

En palabras de Lozano (2011):

...el sistema educativo contribuye significativamente a potenciar el crecimiento económico e integración de un país; a incrementar su productividad y, al mismo tiempo, establece las bases para garantizar la equidad social. No sin olvidarse de que la formación del espíritu crítico y el respeto a la pluralidad que infiere la educación en un país constituye un pilar primordial para el progreso democrático del mismo. (p.31)

El principal problema de todos estos cambios en materia de educación es que para que lleguen a producir efectos con garantías, es necesario darles tiempo, ya que son cambios esperables a largo plazo y deben ir al compás de los estudiantes, pues España necesita una educación que vaya al mismo ritmo de la sociedad y de la economía y esto no es posible si cada gobierno trae consigo una nueva Ley de Educación (Lozano, 2011).

En definitiva, nuestro sistema educativo ha sufrido numerosos cambios a lo largo de los años, pero esos cambios no siempre han supuesto una verdadera transformación en la educación y sociedad, que deben ir acompasados y tener coherencia entre sí, puesto que la educación debe proporcionar a los educandos las herramientas necesarias para que, mediante el aprendizaje, puedan desenvolverse en el contexto en el que se encuentran. Por ello es necesario adaptar las formas de enseñanza y aprendizaje que deben cambiar al mismo tiempo que se producen los cambios sociales (Pozuelo, 2014, en Salazar y Tobón, 2018).

A pesar de todas estas leyes implantadas con los años por los diferentes gobiernos, el sistema educativo español está organizado de forma descentralizada de manera que encuentra divididas sus competencias educativas entre el propio Estado y las diversas Comunidades Autónomas.

Entre las competencias correspondientes al Gobierno central se encuentra la de establecer los aspectos básicos del currículo, que son los objetivos, competencias o capacidades, contenidos, metodología didáctica, resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación de cada etapa educativa. Estos aspectos constituyen las denominadas *enseñanzas mínimas*.

En el caso de las competencias de las comunidades autónomas, estas incluyen los currículos de cada etapa en la comunidad y que deben incluir las *enseñanzas mínimas* determinadas por el Gobierno en todo el país. Estos currículos autonómicos se caracterizan por ser más extensos que los establecidos a nivel nacional, y son los que se aplican de forma particular en cada Comunidad Autónoma. Estos currículos autonómicos son la base para el posterior desarrollo de las programaciones de cada materia de centro educativo concreto siempre respetando y teniendo como base las competencias establecidas por el Gobierno central y por los gobiernos autonómicos pero manteniendo ciertas libertades de centros y de docentes (Tiana, 2011).

Entendemos currículo como el documento encargado de regular todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje en cada enseñanza ofertada (Alonso-Olea y Medina, 2016). Estos elementos vienen recogidos en la siguiente figura (Figura 3):

Figura 3
Elementos del Currículo escolar



Actualmente, el sistema educativo en España cuenta con una variedad de enseñanzas que permiten la libre elección del alumnado en función de sus intereses, así como la libre elección del centro educativo dependiendo de sus intereses políticos, ideológicos, formas de actuación y de organización (Bonal, 2002). Entre todas esas enseñanzas se encuentra la Formación Profesional.

4.2.2. La Formación Profesional

La Formación Profesional es definida por el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, como un conjunto de acciones formativas que habilitan para la ocupación cualificada de las distintas profesiones, con el fin de posibilitar el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.

Su finalidad principal consiste en capacitar al alumnado para incorporarse al mercado de laboral, formándoles para desempeñar una profesión concreta, con la cualificación exigida en cada momento, y prepararlos para los cambios laborales que puedan presentarse a lo largo de su vida (Comunidad de Madrid. Consejería de Empleo y Mujer, 2007).

Los ciclos de Formación Profesional están organizados y estructurados en Familias Profesionales. Dichas familias se corresponden con un conjunto de actividades laborales que tienen una formación básica similar. Cada familia profesional engloba los distintos títulos que tiene cada campo de actividad y que tienen en común semejantes capacidades y habilidades profesionales que exige cada puesto de trabajo dependiendo de la complejidad y responsabilidad de cada uno (Comunidad de Madrid. Consejería de Empleo y Mujer, 2007).

Las familias profesionales, determinadas por el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, regulado por el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre son 26:

- Actividades Físicas y Deportivas
- Administración y Gestión
- Agraria
- Artes Gráficas
- Artes y Artesanías
- Comercio y Marketing
- Edificación y Obra Civil
- Electricidad y Electrónica
- Energía y Agua
- Fabricación Mecánica
- Hostelería y Turismo
- Imagen Personal
- Imagen y Sonido
- Industrias Alimentarias
- Industrias Extractivas
- Informática y Comunicaciones
- Instalación y Mantenimiento
- Madera, Mueble y Corcho
- Marítimo-Pesquera
- Química
- Sanidad
- Seguridad y Medio Ambiente
- Servicios Socioculturales y a la Comunidad
- Textil, Confección y Piel
- Transporte y Mantenimiento de Vehículos
- Vidrio y Cerámica

Cada ciclo formativo se organiza en módulos, con contenidos teóricos y prácticos específicos de cada campo profesional a los que pueden pertenecer los títulos. La formación profesional puede ser básica, de grado medio y de grado superior (Martínez-Agut, 2013).

Soler (2014, citando en Anaya Ruiz, 2021) afirma que la Formación Profesional, implica la formación en unos estudios especializados que contribuyen a mejorar y aumentar las posibilidades de empleabilidad de las personas y, por tanto, la productividad de las empresas. En España, la Formación Profesional está regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y algunos ciclos formativos por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Los ciclos formativos tienen una duración de 2000 horas divididas en dos cursos académicos. Como se ha dicho anteriormente, los títulos están organizados en módulos profesionales diferentes, que corresponden a diferentes asignaturas, con contenidos teóricos específicos de cada campo profesional y que pueden ser asociados a una sola competencia profesional, transversales asociados a varias competencias profesionales o módulos singulares. Todos los ciclos tienen también un módulo de Formación en Centros de Trabajo que permiten al alumnado adquirir una serie de conocimientos, destrezas y habilidades imprescindibles para alcanzar el título y que son imprescindibles en cualquier centro de trabajo (Comunidad de Madrid. Consejería de Empleo y Mujer, 2007).

La Formación Profesional en la actualidad ofrece una amplia y variada oferta de titulaciones cuyas finalidades son la cualificación y formación de personas para el desempeño de una profesión; el desarrollo personal de la ciudadanía para una participación activa en la vida social, cultural y económica del país y favorecer la inclusión de todos los ciudadanos y ciudadanas y que adquieran un aprendizaje permanente (Martínez-Agut, 2013).

4.2.3. La familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

La familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad es una familia compuesta por un conjunto de títulos de Formación Profesional relacionados con los ámbitos sociales, culturales y comunitarios. Esta familia cuenta con títulos de Formación Profesional de los niveles Básico, Grado Medio y Grado Superior (Martínez-Agut, 2013). Estos títulos están reconocidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Tabla 3*Ciclos formativos de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad*

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	
Título Profesional Básico en Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios.	Limpieza en domicilios o empresas públicas y privadas; industrias, máquinas, instalaciones, etc. Es necesario tener entre 15 y 17 años.
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO	
Título en Atención a Personas en Situación de Dependencia.	Atención a personas en situación de dependencia y/o discapacidad. Ámbito doméstico, institucionalizado y teleasistencia. Prestación de apoyos asistenciales y psicosociales. Imprescindible disponer de Graduado en E.S.O o haber superado una prueba de acceso.
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR	
Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística.	Sector Servicios a la Comunidad. Sector Servicios Culturales. Sector Servicios Turísticos y de Ocio y Tiempo Libre.
Técnico Superior en Educación Infantil.	Atención a la infancia. Educación formal y no formal.
Técnico Superior en Integración Social.	Servicios a personas: asistencial, educativo, apoyo psicosocial, atención a personas en desventaja social, mediación comunitaria, inserción ocupacional y laboral y promoción de igualdad de oportunidades.
Técnico Superior en Mediación Comunicativa.	Trabajo con personas con discapacidad auditiva, sordociegas, sordas y con problemas de comunicación que conozcan la lengua de signos española.
Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género.	Prestación de servicios económicos y comunitarios para lograr la igualdad entre hombres y mujeres. Trabajo en asociaciones, fundaciones, empresas, servicios comunitarios o municipales.

Nota: La información sobre la clasificación anterior de los ciclos ha sido obtenida de la Página Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Todos los títulos de esta familia profesional tienen una duración de 2000 horas divididas en dos cursos académicos. Además, todos ellos cuentan con un periodo de prácticas en empresas y exigen la realización de un Proyecto Final (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

El conjunto de profesorado que ejerce su actividad profesional en estos ciclos y pertenecen a esta familia profesional provienen de dos cuerpos diferentes: por una parte los Profesores Técnicos de Formación Profesional, con la especialidad de Servicios a la Comunidad y por otra el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria con la especialidad de Intervención Sociocomunitaria.

Dentro de estas titulaciones, encontramos los diferentes módulos profesionales en los que imparte docencia el profesorado de esta familia profesional, aspectos que vienen recogidos en el ANEXO 1 de este trabajo.

4.2.4. Aspectos curriculares y metodológicos

Cada ciclo de Formación Profesional en España está regulado a nivel nacional por el Real Decreto y por el currículo, y específicamente por el currículo de cada comunidad autónoma. La legislación reguladora de los ciclos formativos de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad se recoge en el Anexo 2.

La normativa reguladora de cada ciclo de Formación Profesional que integra el departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad ha de plasmarse en cada realidad educativa de cada centro en concreto donde se imparten esos ciclos.

La herramienta principal con la que se trabaja será la programación didáctica del departamento que ayude al profesorado sirviéndole de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se reduzcan las posibilidades de tener que recurrir a la improvisación. Dicha programación cuenta con los siguientes aspectos principales, como mínimo (Arjona, 2010):

- Competencias: entendidas como aquellas habilidades, saberes y conductas que el alumnado debe alcanzar con su formación.
- Objetivos: considerados como el elemento fundamental del currículo, pues servirán de guía a la hora de llevar a cabo cualquier actividad educativa. Pueden entenderse como aquellas capacidades que se espera que alcance el alumnado mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contenidos: se trata del medio empleado para alcanzar que el alumnado desarrolle las capacidades planteadas en los objetivos. Es el método que va a permitir también alcanzar los objetivos.

- Principios metodológicos: indica cómo se van a realizar las enseñanzas. Entre ellos podemos encontrar los principios de aprendizaje, estilos didácticos, actividades, recursos o formas de organización del alumnado.
- Evaluación: como instrumento que permitirá hacer una valoración del proceso de educativo para posteriormente regularlo y adaptarlo a las necesidades del alumnado.
- Medidas de Atención a la Diversidad: instrumento imprescindible para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas y adaptar las enseñanzas para que sean accesibles a todo el alumnado que presente alguna dificultad y de esta forma contribuir a lograr su integración en el aula y entorno educativo.

5. METODOLOGÍA

Con este trabajo se pretende realizar una investigación educativa como forma de conocer de la manera más fiable posible las prácticas docentes en el aula y en el entorno educativo, con el fin de obtener información y entender un poco mejor el modo de trabajar de los y las docentes de Formación Profesional y observar si se ha producido una evolución en sus prácticas metodológicas con el fin de mejorar en las mismas. En palabras de Piña (2013): “la investigación educativa tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación” (p.3).

McMillan et al. (2005), señalan que una investigación educativa sirve para aportar información útil y conocimientos rigurosos sobre la educación, lo que permite tomar decisiones fundamentadas. Este mismo autor, considera que una investigación es “un proceso sistemático de recogida y de análisis lógico de información (datos) con un fin concreto” (p.11).

La metodología de una investigación consiste en los diversos procedimientos empleados por quien la realiza para obtener los datos a analizar, y que dependen de aquello que se quiere obtener con la investigación, por lo que es un proceso intencionado. Dichos procedimientos se han creado con la finalidad de construir conocimientos a través de métodos con validez y fiabilidad, por lo que no son causales, sino que están meditados para obtener determinados datos relacionados con la problemática a investigar. En otras palabras “la metodología se refiere a un diseño por medio del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y de análisis de los datos para investigar un problema específico” (McMillan et al., 2005, p. 12).

De acuerdo con Bisquerra y Alzina (2004), cuando se realiza una investigación educativa, lo que se hace es emplear el procedimiento que sigue el método científico con el fin de entender e interpretar los asuntos en materia de educación para ampliar el conocimiento científico en educación. En este mismo texto se exponen tres características principales de la misma:

1. Se emplea a través de métodos de investigación.
2. El objetivo es ampliar el conocimiento científico en materia educativa con el fin de dar solución a las problemáticas que suceden en este ámbito y de esta manera progresar en la práctica y en las instituciones educativas.
3. Está ordenada y regulada de forma que asegure calidad de lo que se obtiene con ella.

En este trabajo se ha optado por la técnica de la encuesta que, según Casas et al. (2003) es un método muy utilizado en los procesos de investigación puesto que posibilita acceder y confeccionar nuevos datos de una manera rápida y eficaz, además de contar con numerosas ventajas entre las que se encuentra la posibilidad de aplicar de manera masiva y recabar información sobre numerosas cuestiones simultáneamente.

Entre las principales características de la encuesta se encuentra el hecho de que permite obtener información a través de un cuestionario organizado y estructurado; y que se basa de las muestras de población que pretende estudiar. El cuestionario se diseña partiendo del diseño previo de unos objetivos, variables, hipótesis, etc. que traducen en forma de preguntas (Alvira, 2011).

El cuestionario es el método más simple utilizado en una investigación por encuesta, por tanto siguiendo a Casas et al. (2003) podemos decir que la encuesta es el nombre del proceso en general que se va a desarrollar para obtener información, mientras que el cuestionario es el método concreto a base de preguntas que se les pasa a los sujetos que van a ser objeto de estudio y cuyas respuestas serán analizadas e interpretadas.

Se ha elegido esta técnica por las múltiples ventajas que tiene entre las que se encuentra el hecho de que permite obtener gran cantidad de información de una muestra elegida en un breve periodo de tiempo. En este caso se ha elegido una muestra de profesorado de Formación Profesional de centros educativos de la ciudad de Palencia. El tiempo de respuesta se ha limitado al periodo de prácticas en centros docentes, que ha sido el momento elegido para difundir el cuestionario. También ha sido elegido por la rapidez de realización por parte de los seleccionados para la encuesta, pues únicamente les lleva unos minutos y porque permite la libertad de ser realizado en el momento en el que el encuestado/a desee, sin la necesidad de ser

realizado en el momento en que les llega; por garantizar el anonimato de quienes lo responden; porque permite analizar los datos de las respuestas de una forma rápida y sencilla; y por lo económico del método (Alelú et al. 2010). Otro aspecto ha sido la facilidad de hacerles llegar el cuestionario a través de jefatura de estudios y/o departamentos, y a su vez permitir varias formas de presentación como son el formato papel y el formato digital a través de la aplicación Google Forms. Además, el cuestionario como instrumento ofrece un gran abanico de opciones de formular las preguntas y por permitir añadir múltiples ítems de respuesta.

Para realizar la investigación que se presenta en este trabajo se ha diseñado un cuestionario (ANEXO 3) estandarizado de metodología mixta, con cuestiones cuantitativas y cualitativas y que cuenta con un total de 58 preguntas divididas en tres dimensiones principales (Tabla 4).

Tabla 4

Dimensiones y categorías de análisis reflejadas en el cuestionario repartido al profesorado

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Situación profesional	Años de experiencia como docente. Formación académica que posee. Titulación o certificado que da acceso a la docencia. Familia profesional. Tipo de plaza, jornada, modalidad. Título en el que se imparte la docencia. Número de horas dedicadas a tareas relacionadas con la docencia.
Práctica docente	Planificación. Metodología. Contenidos. Organización del aula. Materiales. Evaluación. Relación con otros docentes. Estilo docente.
Práctica educativa	Participación en actividades que organiza el centro educativo. Realización de actividades en conjunto con la comunidad. Consideración acerca de la evolución del sistema educativo. Acciones formativas que considera de interés por parte del centro educativo para mejorar su práctica docente. Consideración sobre la percepción social y del alumnado acerca de la profesión docente.

De las 58 preguntas del cuestionario, 56 de ellas son preguntas cuantitativas y 2 son cualitativas. Se ha optado por la metodología mixta con el fin de obtener información lo más completa y fiable posible. Las preguntas cuantitativas nos permiten obtener información cuantificable, detallada y objetiva acerca de los comportamientos y las prácticas más habituales, y se han empleado en todos los apartados de preguntas del cuestionario a través de preguntas descriptivas y comparativas. Por otra parte, las dos preguntas cualitativas se han planteado

únicamente en el apartado de cuestiones relativas a la práctica educativa, y a través de ellas obtendremos información más personalizada, intentando ahondar en las opiniones y percepciones del profesorado acerca de la enseñanza en Formación Profesional.

Empleando esta metodología mixta nos hemos encontrado con la limitación que conllevan las preguntas cuantitativas de respuestas cerradas, pues es posible que en muchas ocasiones las opciones elegidas para las respuestas no se correspondan con la realidad.

Entre los inconvenientes del método, se encuentra el hecho de que las respuestas estén condicionadas por la llamada *deseabilidad social*, por lo que puede que las respuestas no respondan verdaderamente a los comportamientos de las personas encuestadas sino a los que se consideran adecuados y se espera de ellos y también existe el riesgo de recibir pocas respuestas (Alelú et al. 2010; Ibáñez y Albvira, 1994). Este aspecto en ocasiones requiere introducir otros sistemas de investigación más cualitativos que Orti (1995) considera imprescindibles para entender y transmitir adecuadamente la realidad social compleja.

En cuanto a las preguntas cualitativas nos hemos encontrado con la dificultad de explicar e interpretar todas las respuestas sin caer en una interpretación excesivamente subjetiva o sesgada, siendo a veces difíciles de sintetizar y/o comprender.

El objetivo general de la investigación es llevar a cabo un estudio para conocer las prácticas educativas y docentes que desarrolla en el aula y en el contexto educativo el profesorado, estableciendo una comparativa entre las respuestas de las diversas familias profesionales con las respuestas de profesionales pertenecientes a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (en adelante SSC) en aquellos aspectos en los que se detecten diferencias significativas en sus prácticas.

Una vez diseñado el cuestionario, se solicitó la colaboración a los equipos directivos de 9 centros educativos, tanto de titularidad pública como privada donde se imparten enseñanzas de Formación Profesional en sus modalidades Básica, Grado Medio y Grado Superior en la ciudad de Palencia, para la difusión del cuestionario entre los docentes que imparten clase en módulos de Formación Profesional de los diversos títulos. Entre estos centros se encontraba el Instituto en el que se estaban realizando las prácticas del Máster, en el ciclo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia. La pretensión inicial era centrarse en el profesorado de la familia profesional SSC por la vinculación con el máster, aunque se optó por enviarlo a

todos los centros, y aunque la participación de otras familias ha sido residual, consideramos interesante incluirla en el análisis.

El procedimiento que se ha seguido para el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta ha sido mediante un análisis estadístico descriptivo. Este análisis se ha realizado mediante la extracción de los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario de cada una de las personas que componen la muestra. De esta extracción se han seleccionado aquellos datos considerados más interesantes de cara a dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Así mismo se ha puesto énfasis en la diferencia existente entre las respuestas de la totalidad de los encuestados/as con las de los específicos de la familia de SSC para observar las diferencias y similitudes más relevantes de cara a analizar su práctica docente y educativa.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

6.1.CUESTIONES GENERALES.

El cuestionario ha sido respondido por un total de 38 docentes, del total de personas que han respondido, el 26,3% se identifican como hombres, 71,1% como mujeres, y el 2,6% restante ha preferido no decirlo. Dentro de la familia de SSC, de las 12 respuestas totales, 83,3% de ellas se identifican como mujeres y 16,7% como hombres.

Aquí se observa como la profesión docente sigue siendo una profesión feminizada, pues la presencia de mujeres es altamente mayoritaria; incluso en el caso de la familia de SSC aún se observa más la presencia de docentes mujeres, quizá por motivos de género asociados a las profesiones, puesto que los perfiles para los que preparan en sus ciclos formativos están asociados a tareas de cuidado y educativas.

En cuanto a la edad, nos encontramos con una franja de edad amplia, entre los 64 y 33 años. Las edades en las que más personas se encuentran son en los 48 y los 46 años, suponiendo cada edad un porcentaje del 10,5% sobre el total. Seguidas de los 50 y 45 años suponiendo cada grupo de edad un 7,9% del total. Haciendo referencia también a los años de experiencia docente, estos oscilan entre 1 y 35 años. El mayor número de respuestas coincidentes sobre los años de experiencia es de 4 personas que afirman llevar 21 años, seguida de 3 personas que afirman que llevan 4 años. Por lo que se deduce que la mayoría llevan o muchos o pocos años dando clase

y que hay un largo periodo de tiempo intermedio entre aquellos que llevan más años impartiendo clase con los que llevan menos.

Con respecto a la familia profesional a la que pertenecen, el 31,6% forman parte de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, siendo esta la más numerosa, seguida de la familia de Sanidad con un 18,4%; Informática y Comunicaciones con un 13,2%; Comercio y Márketing con un 10,5%; Administración y Gestión junto con Transporte y Mantenimiento de Vehículos con un 7,9% cada una respectivamente; Hostelería y Turismo con 5,3% ; Edificación y Obra civil y Actividades físicas y deportivas con un 2,6% cada una.

Dentro de la familia profesional de SSC podemos diferenciar entre dos especialidades, por una parte el Profesorado Técnico de Formación Profesional (PTSC) a la cual pertenece el 58,3% y por otra el Profesorado de Secundaria Intervención Sociocomunitaria (PESISC) a la cual pertenece el 25%.

Las respuestas a la pregunta relacionada con la formación académica que poseen varían mucho y son poco precisas, siendo un 42,1% licenciados/as en diversas especialidades, un 15,78% cuentan con una ingeniería técnica y el 42,12% restante se corresponde con otros títulos como diplomaturas, grados, técnico superior y otros no especificados. Si profundizamos y hacemos referencia al título o certificado específico con el que han podido acceder a dar clases en ciclos de Formación Profesional, el 55,3% de los encuestados afirma haber accedido mediante el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), el 15,8% lo han hecho cursando los estudios de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas y el 28,9% restante afirma haber accedido mediante el título de magisterio o licenciaturas, por aportar experiencia profesional o porque no se lo requirieron en el momento.

Las variedades de acceso a la enseñanza en ciclos formativos parecen indicar una evolución de las exigencias para ser docente que se han producido con el paso de los años, siendo la mayoría de docentes aquellos que han accedido cursando el CAP, lo que indica que ya tienen bastantes años de trayectoria como docentes, frente a los que han cursado el Máster de Secundaria que coincide con el grupo de docentes que llevan menos tiempo dedicándose a la enseñanza. Considerando que el último porcentaje, aquellas personas que han accedido simplemente por contar con experiencia u otros requisitos no especificados, se corresponde con el conjunto de docentes de más edad y más experiencia, estando más próximos a la jubilación que el resto, y

que comenzaron a ser docentes en una época en la que había escasez profesorado por lo que no se les exigía ninguna especialización en concreto.

En cuanto al número de años que cada docente lleva impartiendo clase en el centro educativo en el que está actualmente, 29 años es la persona que más tiempo lleva y 1 año el que menos tiempo. En cuanto a mayoría de respuestas coincidentes, son 6 aquellos docentes que afirman llevar 1 año en el mismo centro, siendo el número más elevado de respuestas coincidentes y representando el 15,8% del total de respuestas.

Con respecto al tipo de plaza, el 68,3% del total de personas que han respondido afirman tener un contrato con plaza fija en centros públicos e indefinida en centros concertados; el 26,3% están contratados con una plaza de interinidad; y el 5,4% restante se corresponden con otros contratos como por ejemplo los derivados de los desdobles provocados por el Covid-19. Haciendo referencia también al tipo de jornada por las que están contratados, el 81,6% están contratados a jornada completa, frente al 18,4% que están contratados de forma parcial. En el caso de la familia de SSC, las diferencias en las jornadas son menores, pues del total, el 58,3% están contratados a jornada completa frente al 41,7% que están contratados a jornada parcial. Además de estos datos, es importante hacer referencia a la modalidad en la que imparten la docencia, siendo el 71,1% de los docentes encuestados en la modalidad presencial, el 10,5% a distancia y el 18,4% en ambas modalidades.

Las diferencias en los modelos de contratación de los docentes y el tipo de jornadas indican un mayor porcentaje de contratados indefinidos o con plaza fija y con jornada completa de forma general, sin embargo, en la familia de SSC hay un amplio número de docentes que tienen jornadas parciales, mayor porcentaje que en el resto de especialidades.

En cuanto a la pregunta planteada de si tutorizan algún grupo, es importante señalar que, en la modalidad de formación a distancia, todos los docentes son considerados tutores de sus módulos, no siendo así en la modalidad presencial, en la que no es imprescindible ser tutores y en la que cada clase tiene asignado un tutor o tutora de referencia que puede que les dé clase de un único módulo. Del 100% de encuestados, el 65,8% afirma que sí tutorizan algún grupo, el 28% de los cuales dan clase en la modalidad a distancia, por lo que es posible que sean tutores simplemente por el hecho de ser docentes de algún módulo. Por el contrario, el 34,21% de los encuestados afirman no ser tutores de ningún grupo. En la formación a distancia la figura del tutor es imprescindible para superar los módulos, pues requiere de una comunicación continua

a través de llamadas, videollamadas o correos electrónicos que sirven para resolver dudas, aclarar conceptos y comentar cualquier aspecto relacionado con el módulo. Además también se hace más necesario un apoyo personalizado puesto que no tienes un contacto diario y directo con los compañeros que también prestan apoyo, y las relaciones con el profesorado no son iguales en conjunto con el grupo que de manera individual con el/la docente, en la que son más personales.

Otra de las preguntas generales planteadas, es el número de horas que dedican a impartir clase. El número máximo de horas dedicadas por los docentes a dar clase es de 25, elegida por un 2,6% de los encuestados y el menor es 4 horas, elegida también por el 2,6% de los encuestados. 20 horas es la selección más elegida por el 21,1% de los y las docentes, seguida de 21, siendo esta última elegida por el 18,4% de docentes.

En cuanto al número de horas dedicadas a las tareas que forman parte de la docencia, se les pregunta por el número de horas semanales dentro de su jornada laboral que dedican a preparar las clases, tutorías, comunicación con las familias y trabajo en equipo con los compañeros y compañeras. Los resultados indican que la tarea que más tiempo implica en la mayoría de los docentes, 23,7%, es preparar las clases, dedicando más de 5 horas semanales. Por el contrario la mayoría afirma dedicar alrededor de una hora a las tutorías, comunicación con las familias y trabajo en equipo.

Finalizando este apartado de cuestiones generales, se les ha preguntado también el número de horas dedicadas fuera de su jornada laboral a tareas relacionadas con la docencia. Las respuestas indican que la más elegida es la que dice que dedican 10 horas semanales, representada por el 8% de los encuestados.

Esto muestra que la docencia es una profesión que no finaliza dentro de las aulas o el centro educativo, sino que conlleva un trabajo previo de preparación y un trabajo posterior de análisis y evaluación del propio docente, no siempre reconocido. Además, la preparación de las clases sigue ocupando la mayoría del tiempo de los y las docentes dentro de su jornada, dejando de lado otras cuestiones tan importantes y que contribuyen a mejorar el aprendizaje del alumnado como son las tutorías personalizadas y el trabajo en conjunto con el resto de compañeros y compañeras, pues los módulos de un mismo ciclo se retroalimentan los unos a los otros, sin embargo no se observa que los docentes encuestados dediquen tiempo a este trabajo conjunto, quizás por falta de tiempo. En cuanto a la comunicación con las familias, no es algo que se de

en la Formación Profesional, pues gran parte del alumnado ya ha adquirido la mayoría de edad y las familias no suelen intervenir como en etapas anteriores.

6.2.SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las cuestiones planteadas en esta dimensión tienen como pretensión conocer el quehacer docente dentro del aula en el que desarrollan su enseñanza.

Planificación de la enseñanza - Prácticas curriculares

En esta primera categoría de cuestiones, se les han planteado preguntas cuyo fin es conocer cómo planifican la enseñanza que van a transmitir a su alumnado y qué tipo de prácticas curriculares emplean para ello.

En primer lugar, el 100% de los encuestados afirma actualizar periódicamente los contenidos a impartir en clase, sin embargo la frecuencia con la que lo hacen varía de unos a otros. La opción más señalada es la que dice que actualizan los contenidos cuando ven que no dan los resultados esperados en el alumnado, elegida por el 42,1%; seguida de la opción que indica que actualizan anualmente, elegida por 39,9%. En tercer lugar, elegida por el 29% se encuentra la opción que determina que actualizan los contenidos cuando ven que están obsoletos. Esta pregunta permitía añadir respuestas que no estaban planteadas, entre las que se han añadido: cuando hay modificaciones legislativas o nuevas herramientas didácticas; cuando han aparecido otros nuevos y mejores contenidos; cuando encuentra otro material relacionado con la materia en el momento en el que está elaborando el material; constantemente; continuamente según la necesidad; siguiendo sus intereses profesionales; según las necesidades de los alumnos y alumnas y mensualmente. En el profesorado de la familia de SSC, los datos están a la inversa, pues la mayoría ha respondido anualmente, 58,3% y el 41,7% restante afirma que lo hacen cuando ven que no están dando los resultados esperados en el alumnado.

Llama la atención la percepción que cada docente tiene de la periodicidad a la hora de actualizar los contenidos, si bien todos afirman actualizar periódicamente, sin embargo los criterios para hacerlos son muy diversos, y en la mayoría de los casos simultáneos. Esta frecuencia depende en la mayoría de los casos de los resultados del alumnado, cosa que invita a pensar que se observan esos resultados después de la evaluación final, lo que significa que le siguen dando un peso importante a ese tipo de evaluación. Los datos varían, aunque poco, en la familia de SSC, pues sus docentes afirman renovar los contenidos cada año, no dependiendo directamente de la evaluación, aunque sigan dando un peso importante a los resultados observados.

Enlazando con la pregunta anterior respecto a cuándo consideran que los contenidos no están dando los resultados esperados, siendo esta una respuesta de elección múltiple, destaca que el 73,7% ha elegido la opción que determina que los contenidos no están dando resultados cuando no son de aplicación a la vida real; el 71,1% también ha respondido que es cuando el alumnado pierde interés y el 26,3% ha elegido la opción que determina que los contenidos no están dando resultados cuando el alumnado no supera la evaluación. Otras respuestas añadidas han sido: cuando se quedan anticuados, y cuando los contenidos están lejos de su zona de desarrollo.

Estas respuestas se contradicen, en cierta medida, con las obtenidas en la anterior pregunta, puesto que, si no dan tanta importancia a la evaluación, es paradójico observar que adapten los contenidos y formulen modificaciones principalmente cuando han visto sus efectos en el alumnado tras ser evaluados los resultados.

También se les ha preguntado sobre el tiempo que dedican a preparar las clases. Las respuestas indican que el 55,3% consideran que dedican el suficiente tiempo; el 36,8% que dedican un tiempo excesivo y el 7,8% consideran dedicar un tiempo escaso.

En cuanto a la finalidad de las actividades que proponen al alumnado, siendo la pregunta de respuesta múltiple, hay un 73,3% de respuestas cuya finalidad consideran que tienen una aplicación en su vida más allá del centro educativo; 68,4% de respuestas que consideran que sirven para comprobar que han interiorizado lo que se les ha transmitido; 65,8% que creen que debe servir para reflexionar sobre lo que se está tratando y 47,3% de ellas piensan que sirven como forma de evaluación. En la familia de SSC hay un 75% de respuestas que afirman que debe tener aplicación en su vida más allá del centro educativo; 66,7% de respuestas que indican que debe servir para reflexionar sobre lo que se está tratando; 58,3% de respuestas que indican que lo emplean para comprobar que han interiorizado lo que les han transmitido y en menor medida 33,3% de respuestas que consideran que las actividades deben servir como forma de evaluación.

En las respuestas a esta pregunta se observa como en la familia de SSC dan mucha importancia a actividades que fomenten la reflexión frente a otras cuestiones. También se observa la menor importancia que le dan a la evaluación, frente a otras familias profesionales.

Como última pregunta dentro de este apartado de planificación, se les ha preguntado por qué método se guían para planificar. Las respuestas indican que el 39,5% lo hace por competencias; el 31,6% lo hace por contenidos; el 21,1% por objetivos y un 2,6% indica que lo hacen por

objetivos y contenidos en conjunto, junto con criterios, metodología, recursos y evaluación, y por objetivos y competencias dependiendo del módulo que se esté impartiendo. En la familia de SSC el 50% indica que lo hace por competencias; el 25% lo hacen por contenidos; 16,7% lo hacen por objetivos y un 8,3% ha respondido hacerlo por objetivos y competencias dependiendo de las características de cada módulo.

Destaca que en la familia de SSC el 50% de los encuestados afirme evaluar por competencias, aspecto fundamental cuando evalúas una formación tan práctica como es la FP, en la que los contenidos y objetivos pueden variar, sin embargo, la adquisición de competencias es imprescindible, pues una vez el alumnado finalice los estudios ha de poder desempeñar la profesión para la que se ha estado preparando.

Metodología

En este apartado se describen los resultados de las cuestiones relativas a la metodología empleada por los docentes dentro del aula.

Se les ha empezado preguntando con qué frecuencia plantean al alumnado trabajos o actividades para realizar en grupos dentro del aula (en situaciones de normalidad, con anterioridad al Covid-19). Las respuestas del profesorado indican que es una práctica muy habitual, pues el 52,6% afirma que las plantean frecuentemente; el 26,3% afirma que lo hace de forma ocasional y el 21,1% dice que lo hace siempre. Por tanto se observa que es una práctica muy frecuente por los numerosos beneficios que implica y de los que se ha hecho referencia anteriormente, pues siguiendo a Martín (2011), el plantear trabajos en equipo es propio de un modelo educativo más progresista, en el que se promueve un aprendizaje cooperativo que da importancia a las relaciones sociales y de esta manera favorece el aprendizaje del alumnado aumentando también su satisfacción. Este tipo de trabajos se identifican con el modelo de Escuela Nueva descrito por Martín (2011), que da un papel más importante al alumnado, siendo el docente un guía que evalúa todo el proceso de trabajo y no solo el aprendizaje de los contenidos teóricos de la materia y que da todo el protagonismo al alumnado. Así mismo también se les ha preguntado la frecuencia con la que asignan tareas para realizar en casa, el 42,1% afirma que rara vez lo hacen; el 34,2% confiesa hacerlo solo cuando no ha dado tiempo a terminar lo que están haciendo durante la clase, y por último, el 23,7% afirma proponerlas a diario. El plantar tareas para realizar en casa sigue siendo una práctica todavía muy arraigada entre el profesorado, y que parece que utilizan como forma de justificar que se ha terminado de

trabajar e impartir los contenidos obligatorios que no ha dado tiempo a terminar en clase, dando una falsa sensación de aprendizaje autónomo, que supone un esfuerzo extra para el alumnado y que puede dar lugar a un aprendizaje incorrecto, debido a que trabajan sin el seguimiento del profesor/a.

En cuanto a su opinión acerca de la memorización de conceptos, preguntándoles si la consideran imprescindible para que se produzca el aprendizaje, el 47,4% considera que no es necesario, pues creen que para que se produzca un aprendizaje significativo lo fundamental es que haya práctica; por el contrario el 39,5% afirma que sí, siempre y cuando haya comprensión de lo que se está memorizando. Los porcentajes más bajos indican que el 7,9% cree que sí, que es necesario que se memoricen ciertos contenidos y el 5,3% afirma lo contrario, que no, pues supone un aprendizaje a corto plazo. Dentro de la familia de SSC, las respuestas indican que el 50% considera que no es necesario, pues para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que haya práctica y el otro 50% considera que sí que es necesario siempre que haya comprensión de lo que se está memorizando. Estas respuestas coinciden con lo que afirma Martín (2011), quien dice que la memorización de los conceptos sigue siendo algo muy común en la actualidad, puesto en práctica por el profesorado, pero este autor considera que es algo de lo que no hay que abusar, que se debe emplear precedido de la comprensión de lo que se está aprendiendo y que es necesario combinar con el autoaprendizaje a través de la práctica, pues esta última lleva implícito el aprendizaje de la teoría.

En cuanto a la importancia que le otorgan a la experimentación, creatividad y libertad del alumnado en el aprendizaje, el 55,3% afirma que es importante que experimenten para que su aprendizaje sea significativo; el 26,3% considera que es importante dar libertad, pero siempre bajo la supervisión del docente y no siempre es posible; el 15,8% afirma que es imprescindible para comprobar que han aprendido, y únicamente el 2,6% cree que el alumnado no está preparado para experimentar cuando no tiene interiorizados los conocimientos. En la familia de SSC, para el 25% es imprescindible comprobar que han aprendido y para el 75% es importante que experimenten para que su aprendizaje sea significativo. En cuanto a si explican al alumnado los objetivos que pretenden conseguir con su docencia y asignatura, el 100% afirma que sí. Estas prácticas, que poco a poco van adquiriendo importancia entre el profesorado responden al modelo de escuela nueva descrito por Martín (2011), que defiende que el alumnado no debe ser un mero espectador sino al que debe permitirse observar y experimentar, de forma que adquiera un aprendizaje pleno, en todas sus formas y no solo un aprendizaje intelectual. Este

modelo de aprendizaje no se limita exclusivamente al ámbito del aula, sino que también incluye los aprendizajes fuera de la escuela a través de metodologías como el juego. El papel que juega el y la docente en esta metodología de enseñanza-aprendizaje es el de guía acompañante del alumnado

Como última cuestión dentro de esta categoría relativa a la metodología, se les han planteado una serie de afirmaciones con el fin de mostrar su grado de acuerdo con todas ellas, otorgando un 1 al mínimo grado de acuerdo y un 5 al máximo. La puntuación media de las afirmaciones es la siguiente:

Tabla 5

Afirmaciones relativas a la metodología empleada en el aula

AFIRMACIÓN	MEDIA NUMÉRICA GENERAL	MODA
La teoría es la principal protagonista en mis clases, la utilizo para explicar los contenidos, para transmitir aspectos que se debe conocer.	2,2	1;3
El fin de la teoría es que el alumnado sepa aplicarla a la práctica, aprender nuevas destrezas para utilizar los instrumentos a su alcance.	4,3	5
El desarrollo de la materia debe aportar al alumnado capacidad crítica y adquirir la capacidad de establecer prioridades.	4,3	5
Los aspectos abordados deben permitir al alumnado tomar parte en la sociedad, participar y tomar decisiones sobre los aspectos que le afectan.	4,3	5

De todos estos datos que muestran las respuestas a las diversas cuestiones planteadas se ve como la metodología empleada dentro del aula se ha adaptado a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad y a las demandas del alumnado. El hecho de que la mayor parte del profesorado diseñe actividades para trabajar en pequeño grupo, prescinda en la mayoría de las ocasiones de las tareas a realizar en casa y no relacione la memorización con el aprendizaje parece indicar que nuevas formas de enseñanza han llegado para quedarse, al menos en lo que a Formación Profesional se refiere, poniendo de manifiesto que el aprendizaje es un proceso del que el alumnado debe disfrutar, debe reflexionar, experimentar y ser consciente de su propio aprendizaje, siendo el docente un guía acompañante de todo este proceso. Donaire et al. (2006) consideran que en el proceso de aprendizaje del alumnado es fundamental la interacción con sus compañeros y el trabajo en equipo, pues creen que el aprendizaje es más firme cuando el alumnado tiene la oportunidad de compartir, de aprender en conjunto periódicamente, no solo

prestando atención a los contenidos curriculares propiamente dichos que transmite el profesorado. Además afirman que esta metodología favorece que el profesorado preste una atención más personalizada al alumnado con diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje, debido a que se incluyen en pequeños grupos a los que se presta atención periódicamente.

Gil et al. (2006) señalan como ventajas de este aprendizaje cooperativo el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo, desarrollo de las capacidades intelectuales y habilidades interpersonales; aumento de la autoestima, motivación y responsabilidad; ayuda al alumnado en riesgo debido a que tiene un grupo de apoyo y fomenta un aprendizaje permanente y de comprensión frente al memorístico.

Contenidos

En esta dimensión se han planteado cuestiones relativas a los contenidos que se trabajan en el aula. Con respecto a esto, los y las docentes deberán tener en cuenta el artículo 42.3 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que dice así:

La Formación Profesional promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos y garantizará que el alumnado adquiera las competencias relacionadas con la digitalización, las habilidades para la gestión de la carrera, la innovación, el emprendimiento, la versatilidad tecnológica, la gestión del conocimiento y de su proyecto profesional, el compromiso con el desarrollo sostenible y la prevención de riesgos laborales y medioambientales y la responsabilidad profesional. (p.122903)

Por tanto es necesario que la planificación esté pensada para conseguir integrar en la impartición de los contenidos de los módulos, los aspectos especificados en el párrafo anterior.

La totalidad de encuestados afirman intentar conectar los contenidos de sus clases con la realidad del exterior del aula. Para llevar a cabo esta conexión se les ha preguntado cómo seleccionan los contenidos que van a impartir en clase. Esta respuesta contaba con cuatro ítems de respuesta, con posibilidad de respuesta múltiple. Del total de encuestados, 76,3% han respondido que lo hacen en función de los contenidos obligatorios establecidos en el currículo; seguida a esta, el 65,8% de respuestas han elegido también la opción que afirma que los seleccionan en función de la experiencia docente y de los que les han dado buenos resultados; 26,3% afirman que lo hacen en función de las preferencias del alumnado y, por último, 10,5% han seleccionado que lo hacen basándose en otros/as docentes. Además de esos cuatro ítems

planteados, también se les daba la posibilidad de añadir nuevas respuestas, entre las que se encuentran que los seleccionan en función de los contenidos del currículo y los basados en su experiencia profesional; en función de la realidad del mundo laboral; añadiendo información complementaria relacionada con el currículo y de utilidad para su vida profesional; en función de los recursos que dispone; y por último los que vienen dados por los Decretos y Reales Decretos complementado con experiencia y necesidades detectadas. Como puede observarse, la selección de contenidos a impartir sigue condicionada por aquellos de carácter obligatorio que establece el currículo, puesto que son contenidos directamente relacionados con las competencias que debe haber adquirido el alumnado al finalizar el curso. Sin embargo el profesorado también tiene capacidad para introducir aquellos que consideran de interés debido a que su experiencia les ha mostrado que han tenido beneficios en el aprendizaje de su alumnado, y que considerarán de importancia para su aplicación en su vida fuera del entorno educativo, con vistas a su aplicación en el entorno laboral.

En cuanto a si tienen relación esos contenidos con los de otros módulos o asignaturas, el 97,4% dice sí, frente al 2,6% que dice no. En cambio el 100% de la familia de SSC dice que sí la tienen. Estos datos podemos relacionarlos con el trabajo en equipo entre docentes, fundamental para complementar los contenidos de los diversos módulos y afianzar todos los conocimientos y competencias desarrollados en cada uno, que no pueden entenderse por separado, ni como la suma de cada una de sus partes, sino que están conectados entre sí, por lo que es fundamental que el profesorado trabaje en coordinación con otros docentes del mismo grupo-clase, con docentes de su mismo departamento e incluso con docentes del mismo centro y de otros centros de Formación Profesional o profesionales relacionados con estos ciclos, como forma de introducir la realidad de fuera del aula dentro de la misma y hacer un aprendizaje con posibilidades de aplicación en el exterior.

Por último, se les ha preguntado qué contenidos consideran importantes para trabajar transversalmente. Esta pregunta se ha planteado con la posibilidad de elegir varias respuestas, y añadir nuevas además de las propuestas. Entre las opciones que se les ofertaba, 81,6% han marcado la opción de Tecnologías de la Información y la Comunicación; 68,4% han marcado la opción de Derechos humanos, interculturalidad y convivencia; 63,1% la opción de sostenibilidad y 52,6% han elegido la opción de violencia de género. Otras respuestas han sido idiomas; sentido crítico, ciudadanos autónomos y responsables; los que establezca el currículo; ética; habilidades sociales y valores.

Los contenidos abordados son un aspecto importante dentro de las aulas; las respuestas a estas cuestiones nos muestran que el profesorado ha tomado conciencia de la importancia que tiene el conectar los contenidos a trabajar en el aula con la realidad socio laboral del exterior, pues el alumnado debe estar preparado para enfrentarse a esa realidad y son los y las docentes unos de los agentes encargados de prepararles. Además también intentan trabajar en conjunto, conectando los contenidos entre los diversos módulos, pues no cabe otra forma de enseñanza que no sea la que trabaje por un mismo objetivo y no por separado y sin conexión, pues la enseñanza y el aprendizaje siempre, y en formación profesional más si cabe, no se produce por la suma de los contenidos diferenciados de los diversos módulos, sino que todo está interrelacionado y han de tener conexión, una conexión que facilite el aprendizaje del alumnado y sea consciente de ella.

Organización del aula

Dentro de esta categoría se les ha preguntado si disponen de la libertad para colocar y modificar la clase a su gusto, a lo que el 81,6% ha respondido que sí, frente al 18,4% que han contestado que no. Sobre sus preferencias en cuanto a la colocación del alumnado para trabajar dentro de la clase, en situaciones de normalidad, no en la actual situación provocada por el Covid-19, el 42,1% afirma que modifica la organización en función de lo que se vaya a trabajar en clase; el 26,3% la prefiere en forma de U; al 13,2% le es indiferente; el 10,5% sigue prefiriendo la forma tradicional, en hilera de mesas y sillas, unas detrás de otras; y el 7,9% restante prefiere una colocación en forma de círculo. Con las respuestas relativas a este apartado podemos observar como la organización de las aulas está a disposición del aprendizaje, de lo que se vaya a trabajar en clase y de lo que considere el profesorado, siendo determinante para facilitar las relaciones y el trabajo en conjunto con el alumnado, facilitando la relación, la reflexión y la interacción entre alumnado y profesorado.

Además de las preferencias en cuanto a la colocación del aula también se les ha preguntado si utilizan otros espacios diferentes al aula para llevar a cabo las clases, a lo cual el 57,9% han contestado que sí, frente al 42,1% que han respondido que no. Dentro de los que han respondido que sí, de los 22 de los 38 que han respondido, y siendo una respuesta múltiple, el 68,2% afirma utilizar la sala de informática/audiovisuales; un 45,5% afirma utilizar el entorno, la comunidad y el 9,1% utilizan el gimnasio, el patio o la biblioteca. Otros lugares planteados son talleres varios, otros centros educativos, el laboratorio, la cocina, cafetería o restaurante y aula sanitaria.

Se deduce que el uso de los espacios está evolucionando, siendo cada vez más empleado como forma de aprendizaje, incluyendo nuevos lugares donde llevar a cabo la enseñanza, algo propio de nuevos modelos pedagógicos más innovadores. También se observa en los diferentes lugares empleados, donde la biblioteca o el gimnasio del propio centro han dejado paso a los lugares del entorno fuera del centro educativo, utilizando lugares públicos, recursos al alcance de la ciudadanía, así como el uso del aula de informática por sus amplias posibilidades de aplicación a la docencia y al futuro entorno laboral del alumnado.

Materiales

Dentro de este trabajo se consideró importante abordar cuestiones relativas a los materiales empleados para llevar a cabo la enseñanza en las clases. En cuanto al tipo de fuentes empleadas para preparar las clases, siendo una pregunta de respuesta múltiple con 3 ítems y la posibilidad de añadir nuevas opciones, del total de respuestas, el 89,5% afirma emplear documentación de acceso libre (descargado de Internet); 84,2% indican emplear manuales de referencia en la materia; y 65,8% emplean publicaciones con temática vinculada a la materia de diversas editoriales. Otros recursos empleados para recopilar materiales son libros de texto; manuales de fabricantes; material de elaboración propia; revistas especializadas; entrevistas con profesionales; visitas in situ; estudios, publicaciones científicas, manuales, tablas de referencia; páginas de asociaciones; Youtube, etc.

Profundizando en la obtención de los materiales con los que se va a trabajar en el aula, y también siendo una respuesta múltiple, hay un 92,1% de elecciones que afirman elaborar su propio material; 71,1% que dicen seleccionar manuales ya elaborados por editoriales y 15,8% de respuestas que afirman reutilizar materiales de otros docentes. Entre otras respuestas añadidas están la complementación de material elaborado por el propio docente y fuentes oficiales de Internet.

También se les ha preguntado si utilizan otro tipo de recursos. A esta pregunta ha habido 23 respuestas de las 38 totales, un 60,5% de respuestas, entre las que se nombran maquetas de vehículos, vehículos reales, equipos maquinaria variada; TICS, páginas web y otros recursos de Internet, Kahoot; noticias de prensa, formularios, sentencias judiciales; videos, películas, artículos, normativa, gamificación; estudios y publicaciones; textos, artículos, libros, revistas y documentación técnica, entre otras.

Como última pregunta dentro de la categoría de materiales, se les ha planteado la cuestión de cómo hacen llegar al alumnado los contenidos que se van a trabajar en clase. Las respuestas indican que el 63,2% dicen hacer llegar los contenidos a través de correo electrónico u otros medios digitales; el 15,8% afirma emplear manuales y/o libros de texto del módulo que previamente adquiere el alumnado; el 5,3% afirma no dar material, pues ellos mismos deben ser capaces de seleccionar lo importante que se dice en clase; el 2,6% lo hace a través de fotocopias y otro 2,6% afirma que va dictando y explicando y el alumnado debe copiar lo que se les va diciendo.

Las respuestas dentro de esta categoría de preguntas nos muestran que los recursos materiales empleados en las aulas han evolucionado y se han adaptado a los cambios. El libro de texto ha sido desbancado por las TICS y el profesorado está desarrollando cada vez más la capacidad para seleccionar aquello que consideran importante transmitir al alumnado elaborando sus propios materiales en función de su experiencia y sus conocimientos. Además han aterrizado en las aulas otro tipo de materiales que fomentan el autoaprendizaje del alumnado como pueden ser la lectura de artículos, normativa, estudios varios y publicaciones científicas, así como el uso del juego como medio de aprendizaje. Siguiendo a Area y González (2015) el libro de texto y la escuela han estado unidos durante tanto tiempo que ahora es difícil separarlos. El libro de texto supone un material didáctico propio de la escuela tradicional, donde el alumnado tiene un papel pasivo de memorización de aquello que le transmite el/la docente, con actividades y contenidos prefijados e inamovibles. Este modelo no estaba cuestionado porque era suficiente para alcanzar los objetivos educativos establecidos en el currículo. Sin embargo, en otro modelo de escuela más innovadora ya no tiene la misma importancia y la irrupción de las TICS y de los medios digitales y su introducción en las aulas han alterado los modelos de enseñanza introduciendo otras fundamentadas en el uso de estos dispositivos, dejando los libros de texto tradicionales en un segundo lugar.

Evaluación

En este apartado se describen las cuestiones relacionadas con los métodos que emplean para evaluar y con qué finalidad la utilizan.

El 100% de los encuestados afirman explicar al alumnado el sistema de evaluación que va a emplear en su módulo. En cuanto al papel que otorgan a la evaluación, un 68,4% afirma que la emplea como forma de comprobar si el alumnado ha interiorizado los contenidos y se ha

producido el aprendizaje; un 5,3% evalúa por ser algo obligatorio y ese mismo porcentaje también afirma que les sirve para evaluar la eficacia de su docencia. El 21% restante corresponde con otras respuestas añadidas por los encuestados entre las que se encuentran que es una herramienta más de aprendizaje; comprobar las destrezas en el aprendizaje y que otorga un doble feedback: ver si el alumnado ha adquirido las competencias y saber el nivel de comprensión de los contenidos. En la familia de SSC el 50% afirma que la evaluación tiene el papel de comprobar si el alumnado ha interiorizado los contenidos y se ha producido el aprendizaje; el 8,3% cree que es algo obligatorio; otro 8,3% lo utiliza para evaluar la eficacia de su docencia y el 33,4% restante se corresponde con otro tipo de respuestas añadidas como son evaluar a la vez al alumnado y la práctica docente; otra herramienta más de aprendizaje; tiene función de aprendizaje y calificación, así como ver si el alumnado ha adquirido las competencias del perfil profesional, y saber hasta qué nivel de comprensión de los contenidos han adquirido.

A la pregunta sobre el tipo de evaluación empleada, permitiendo esta pregunta poder elegir varias respuestas, las respuestas indican que del 100% de respuestas, el 94,7% han elegido la opción de evaluación continua-procesual; y las dos respuestas restantes que son la evaluación inicial y la evaluación final han sido elegidas cada una por un 52,6%. Esto muestra un cambio de tendencia en el modelo evaluativo, pasando de evaluar los conocimientos finales capaces de plasmar en una prueba final como puede ser un examen, a la evaluación continua por competencias que se pretende implantar y que muestra que el alumnado es capaz de aplicar los contenidos y conocimientos adquiridos de una forma práctica y periódicamente a lo largo de todo el curso. Este modelo de evaluación permite también evaluar los cambios de actitud en el alumnado, la incorporación de nuevos conocimientos y su aplicación práctica. Gómez (2002) afirma que la evaluación debe ser continua y formativa para adaptarse a los cambios que se están produciendo en el sistema educativo, que debe ser personalizada a las necesidades de cada estudiante y que debe aportar al profesorado información continuada sobre la evolución del aprendizaje del alumnado. Esto no es incompatible con los modelos de evaluación inicial y final.

Entre los aspectos que consideran importantes para evaluar, siendo también una pregunta que permite respuesta múltiple, ha habido un 89,5% de respuestas en la opción que defiende que es importante evaluar la aplicación práctica de los contenidos; 76,3% de respuestas consideran importante evaluar la participación activa en las sesiones, así como la evolución del alumnado

en el proceso de aprendizaje; 73,7% consideran que es importante para evaluar la adquisición de conocimientos y 63,2% evalúan también el grado de implicación en la asignatura. Entre otras respuestas se encuentran también la evaluación de la puntualidad, aportaciones, implicación en los trabajos grupales, su actitud e interés con respecto al módulo, la asistencia, la colaboración, la aplicación práctica de lo que están aprendiendo, etc.

En cuanto a los recursos que emplean para llevar a cabo la evaluación el 31,6% afirma evaluar mediante la realización de exámenes; el 7,9% mediante ejercicios prácticos y el 5,3% mediante proyectos o trabajos. El 55,2% restante ha elegido otras opciones entre las que se encuentran la autoevaluación del alumnado, mezclar varios instrumentos de evaluación o utilizar todos variando según el momento, etc. Dentro de la familia de SSC, el 50% afirma variar los métodos en función de lo que se está trabajando, o incluso utilizar varios a la vez, el otro 25% se decanta por la utilización de exámenes, el 16,7% utilizan proyectos o trabajos y el 8,3% restante evalúa mediante ejercicios prácticos.

También se les ha preguntado si adaptan o modifican los contenidos en función de los resultados obtenidos en la evaluación, respondiendo un 82,4% que sí, frente a un 15,8% que no. En la familia de SSC el 33,3% afirma no modificarlos ni adaptarlos, frente al 66,7% que afirma que sí que lo hace. Esta pregunta está relacionada directamente con la cuestión planteada anteriormente relativa a la planificación de la enseñanza, donde se les preguntó por la frecuencia con la que actualizan los contenidos, no relacionándola directamente con la evaluación, sino con aspectos como la vigencia de los contenidos o la motivación del alumnado con respecto a dichos contenidos.

El 94,7% afirma también recibir información acerca de la percepción que tiene su alumnado de la asignatura que imparte, frente al 5,3% que afirma no recibirla. En la familia de SSC la totalidad de los encuestados afirma recibirla. En cuanto a los mecanismos de recibir esa información, siendo esta una pregunta que permite respuesta múltiple, 63,2% afirman que lo hacen preguntando directamente al alumnado; 52,6% lo hacen a través de un cuestionario anónimo de evaluación del docente al finalizar el curso o el módulo y otros afirman hacerlo a través de tutorías.

Los datos ponen de manifiesto que el papel de la evaluación también ha sufrido numerosos cambios, ha dejado de tener un papel de obligatoriedad y decisivo, pero sigue teniendo la función de poner a prueba al alumnado comprobando el aprendizaje adquirido. Sin embargo,

por lo general, el profesorado no considera la evaluación como un método para evaluar la eficacia y calidad de su docencia, siguen considerando la evaluación únicamente como instrumento para evaluar y calificar al alumnado, y no la entienden como un instrumento que les aporte una retroalimentación, una forma indirecta de comunicarse con su alumnado que les aporte una información veraz relacionada con lo acertado de sus prácticas pedagógicas y la influencia de estas en el aprendizaje.

Sí que se observan diferencias en el caso de la familia de SSC, pues varios de los docentes consideran que la evaluación es una herramienta más de aprendizaje para el alumnado y para el profesorado. El modo de evaluar también ha cambiado, siendo algo procesual y no final, y evaluando una variedad de aspectos que no se limitan solo a lo expuesto en un examen teórico, como son la participación, la implicación y la evolución a lo largo del módulo, aunque siguen predominando los exámenes como forma evaluadora. Sin embargo sí que tienen en cuenta los resultados de las evaluaciones para adaptar los contenidos impartidos y consideran de importancia que haya feedback y recabar información por parte del alumnado para mejorar su docencia. Autores como Praena (2010) defienden que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no debe estar solo diseñada para evaluar al alumnado, sino también para evaluar el desempeño del/la docente. Este autor define la evaluación como:

...un proceso continuo que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado. La finalidad de la evaluación educativa es mejorar el proceso aprendizaje de cada alumno y alumna, el funcionamiento del grupo clase y nuestra propia práctica. (p.3)

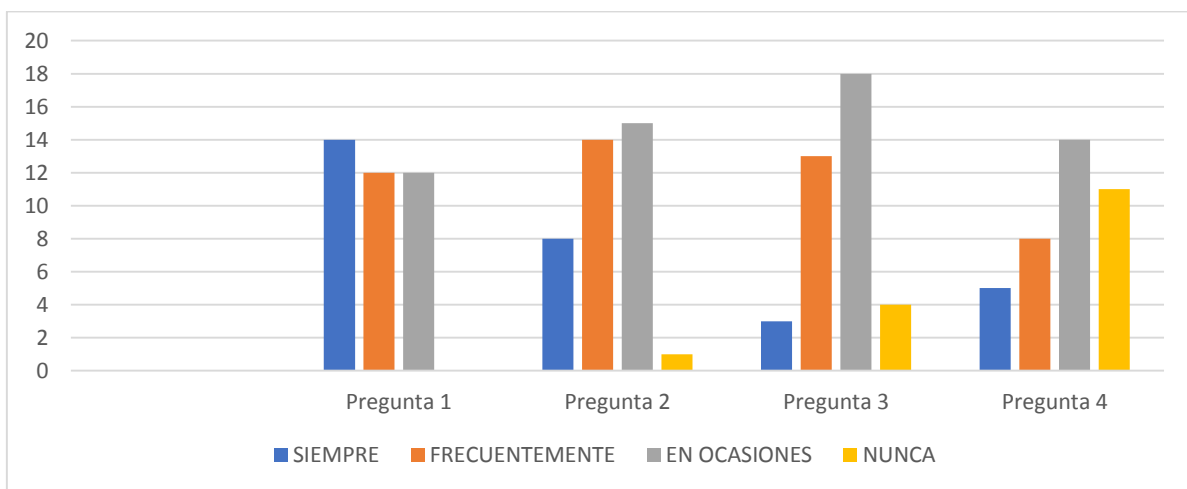
Relación con otros docentes

El trabajo en equipo entre docentes es una práctica muy valorada por los múltiples beneficios que conlleva en el trabajo del profesorado en conjunto debido a lo enriquecedor del intercambio de opiniones, materiales, prácticas metodológicas, etc. y porque es un indicador de calidad en la docencia. De este trabajo en equipo se obtienen resultados que no se obtendrían de forma individual, y es una necesidad ante nuestro modelo de enseñanza por materias que precisa de la conexión entre las mismas para desarrollar las competencias que indican que se ha producido el aprendizaje en el alumnado (López 2007). En este apartado de cuestiones relativas a la

relación e interacción entre los docentes del mismo centro o departamento, se les han planteado cuatro cuestiones en la que mostrar su grado de frecuencia en la interacción.

1. ¿Trabajas en coordinación con el resto de docentes de un mismo grupo/clase?
2. ¿Trabajas en coordinación con el resto de docentes de tu departamento?
3. ¿Trabajas en coordinación con el resto de profesorado del centro?
4. ¿Trabajas en colaboración/red con profesionales en activo en el ámbito propio de los ciclos formativos?

Figura 4
Relación entre docentes



Nota: la gráfica muestra las respuestas relativas a las preguntas sobre la relación entre docentes del mismo centro y del mismo departamento.

En cuanto a las respuestas de este apartado se observa como el trabajo en conjunto con otros docentes está bastante presente, sin embargo, esta práctica es más frecuente cuando hay alumnado en común o son del mismo departamento, no siendo así cuando se trata de trabajar con el resto de profesorado del mismo centro y mucho menos con profesionales de otros centros, aunque impartan enseñanzas en Formación Profesional en la misma familia profesional o vinculadas y pudiera ser enriquecedor para ambos, sobre todo tratándose de una ciudad pequeña como el caso que nos ocupa.

Estilo docente

En este último apartado dentro de las cuestiones relativas a la práctica docente, se han planteado una serie de afirmaciones (ver ANEXO 3) relativas a diversos paradigmas educativos con la finalidad de conocer el grado de acuerdo e identificación mediante una escala Likert de 1 a 5.

Tabla 6

Datos relativos a los paradigmas descritos por Baelo y Arias, 2011

PARADIGMA	MEDIA NUMÉRICA TOTAL	MODA
Tradicional	2,9	1;3;5
Tecnológico o Positivista	3,2	3
Práctico o Interpretativo-fenomenológico	3,1	3
Crítico, Sociocrítico y Reconstruccionista	4,1	5

Como puede observarse con los resultados de la tabla anterior, el profesorado se identifica en su mayoría con el paradigma Crítico, Sociocrítico y Reconstruccionista. Este paradigma otorga mucha importancia a la realidad social en la que está inmersa la enseñanza y lo que se puede observar de estas respuestas es la importancia que le otorga el profesorado a la implicación del alumnado con la sociedad de la que forma parte, de forma que los/las alumnos/as sean capaces de reflexionar, de desarrollar competencias necesarias para la resolución de problemas y conflictos a los que se tengan que enfrentar, que participen activamente en los acontecimientos que surjan en su entorno, colaborando en la transformación activa de la sociedad. Para ello es imprescindible que el profesorado disponga también de las habilidades necesarias para transmitir la enseñanza basada en este paradigma. Una enseñanza que implica el desenvolvimiento para una realidad en el aula cambiante, que se adapte a los cambios que puedan presentarse.

Esta identificación es una percepción del profesorado que se reconoce en este paradigma de una forma específica en esta pregunta, no obstante, y siendo el segundo paradigma con media numérica más alta de esta cuestión, el paradigma tecnológico o positivista está muy presente de forma general y transversal en la práctica de todo el profesorado participante en la encuesta. Este ha mostrado en sus respuestas dar mucha importancia a la ciencia y, más en concreto a las TIC, tanto para recibir ellos y ellas formación específica al respecto, así como medio para obtener documentación con la que preparar sus clases o como método para hacer llegar al alumnado los materiales necesarios para el aprendizaje, siendo entendido como un método efectivo y fiable. Así mismo el profesorado tiene como principal referencia el currículo

establecido para las enseñanzas, programando en muchas ocasiones por objetivos y sigue considerando a la evaluación como el método más riguroso para determinar si estos objetivos se han alcanzado, siendo esto más propio del paradigma tecnológico o positivista que del crítico, sociocrítico o reconstruccionista.

6.3.SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En esta dimensión se abordan preguntas planteadas con la finalidad de conocer el trabajo del profesorado fuera del aula propiamente dicha, es decir, en el entorno del centro educativo y de la comunidad. Como ya se ha citado anteriormente, García et al. (2008) entienden la práctica educativa como todas aquellas actuaciones educativas de los/las docentes en el exterior del aula, en todas las circunstancias previas y posteriores a las clases, no solo durante el desarrollo de las mismas. Este tipo de práctica es una práctica más amplia y social, pues implica el contacto con el resto de la comunidad y no solo con su alumnado.

Práctica educativa general

Respecto a la pregunta de si participan en las actividades que organiza el centro educativo fuera de su horario laboral, sólo el 15,8% afirma no participar, frente al 84,2% que afirman que sí participan. En relación a esa pregunta, también se les ha preguntado si consideran de interés realizar actividades en conjunto con la comunidad del contexto en el que se encuentra inmerso el centro educativo en el que trabajan a lo que el 86,8% han respondido que sí, frente al 13,2% que han respondido que no. En el caso de las respuestas de la familia de SSC el 100% de las respuestas han sido afirmativas.

Dados los datos que ofrecen sus respuestas, hemos podido comprobar como el profesorado tiene una actitud activa y participativa en el centro educativo y en la comunidad en la que este se encuentra. Esta postura es fundamental para mejorar en las enseñanzas de su alumnado y para contribuir a generar nuevos contextos educativos en conjunto con la comunidad, pues es a esa comunidad donde en un futuro su alumnado se va a insertar como profesionales. Es importante considerar al centro educativo como una parte más de la comunidad, como un organismo activo, en constante evolución y al servicio de la ciudadanía, adaptándose a las nuevas circunstancias y demandas que puedan surgir, contribuyendo a buscar respuestas y a proponer posibles soluciones a los conflictos y demandas que surjan. Este amplio grado de participación está condicionado por la temporalidad de los/las docentes, pues el hecho de ser interino/a impide el

afianzamiento de los vínculos entre docente y centro educativo, lo que complica aún más la implicación del profesorado y su participación en nuevos programas y proyectos debido a la más que probable brevedad de su estancia en el centro educativo. No obstante, es de valorar que el profesorado considere esta participación como algo necesario y beneficioso para el aprendizaje de su alumnado y mejorar así la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

En el caso de la ciudad de Palencia, que es donde se ha llevado a cabo la investigación, es importante resaltar que se trata de una muestra reducida y que cuenta, como se ha visto anteriormente, con un profesorado en su mayoría estable, lo que es beneficioso y propicio para desarrollar estas actividades que requieren de la participación e implicación del profesorado. Traver (2011) considera que los y las docentes, puesto que trabajan en un entorno en constante cambio, deben ser personas comprometidas y tener vocación para querer introducir esos cambios en el entorno en el que se encuentran, transmitiendo a su alumnado sus emociones, sensibilidad, su deseo de cambio e innovación. Estas transformaciones no pueden producirse a través de un trabajo individual, sino que deben realizarse en conjunto con la comunidad teniendo en cuenta la realidad sociocultural en la que se encuentran.

Por último dentro de este apartado, el 44,7% de los encuestados consideran que el sistema educativo no ha evolucionado durante los últimos años adaptándose a las circunstancias de la actualidad que existe fuera del sistema educativo, frente a un 55,3% que consideran que sí lo ha hecho. El sistema educativo español debe evolucionar de forma que como consecuencia de su avance, progrese también la sociedad y la economía del país como consecuencia del conocimiento. En palabras de Lozano (2011):

...el reto de nuestro sistema educativo hoy en día será avanzar hacia un sistema educativo donde se sepa hacer un uso adecuado y eficaz de la información y se transforme en conocimiento. Se necesita un tipo de educación que fluya en la misma corriente que la sociedad y la economía hoy en día. (p.32)

Esta misma autora considera que el sistema educativo:

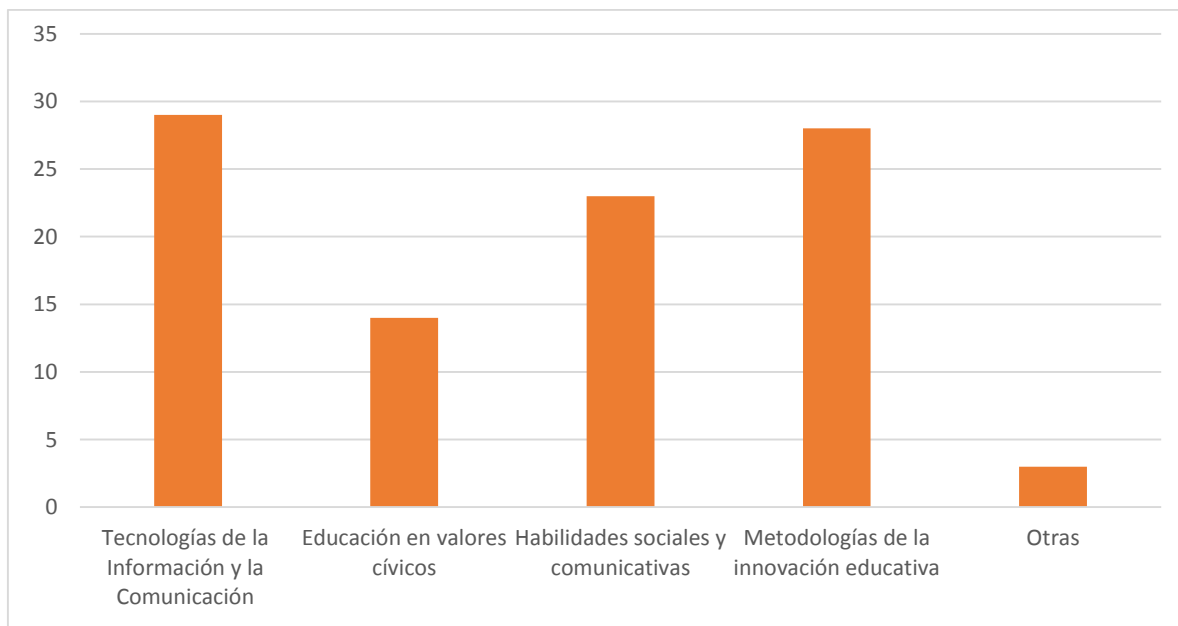
...contribuye significativamente a potenciar el crecimiento económico e integración de un país; a incrementar su productividad y, al mismo tiempo, establece las bases para garantizar la equidad social. No sin olvidarse de que la formación del espíritu crítico y

el respeto a la pluralidad que infiere la educación en un país constituye un pilar primordial para el progreso democrático del mismo. (p.31)

Perfil profesional docente

En este apartado de cuestiones se les ha preguntado si en el centro educativo en el que desarrollan su labor docente se llevan a cabo acciones formativas para los profesionales, siendo el 94,7% de las respuestas afirmativas, frente al 5,3% que han respondido que su centro no lo lleva a cabo. En relación a esta pregunta, se les ha preguntado sobre qué acciones formativas consideran interesantes para mejorar la práctica docente pudiendo elegir varias opciones.

Figura 5
Acciones formativas valoradas por el profesorado



Nota: La figura muestra las respuestas a la pregunta relativa a qué acciones formativas considera el profesorado de más interés para recibir por parte del centro educativo en el que desarrolla su labor docente.

Como se puede observar en los datos obtenidos de las respuestas (Figura 5), consideran importante recibir formación de temática relacionada con la pedagogía. Esto podemos relacionarlo con la formación con la que acceden a impartir la docencia, en la que ya se ha visto que todos acceden desde diferentes titulaciones no relacionadas con la enseñanza, y que posteriormente en más del 50% de los casos, han completado con un Certificado de Aptitud

Pedagógica de alrededor de tres meses de duración, probablemente insuficiente para adquirir suficientes nociones pedagógicas para impartir la docencia. Incluso en otras respuestas se observa que han accedido por aportar experiencia laboral o que no les pidieron ningún requisito imprescindible. Por esto es posible que el profesorado se vea sin las suficientes herramientas pedagógicas para abordar los cambios en innovación educativa, atención a la diversidad, además de en TIC, pues su alumnado está muy familiarizado con estas técnicas y la formación no puede quedar al margen de las mismas.

Como se ha apuntado anteriormente, en este apartado de cuestiones referidas al perfil del profesional docente se han propuesto dos preguntas cualitativas, una de ellas era nombrar qué aspectos consideran que llaman la atención y motivan al alumnado cuando cursa Formación Profesional respecto a la formación recibida en etapas educativas anteriores. Entre las variadas respuestas, todas ellas diferentes, el profesorado destaca el carácter práctico de la formación; la conexión con la realidad y que permite el acceso al mercado laboral y abre también el acceso a otras opciones como a cursar estudios universitarios; la metodología individualizada, personalizada y que fomenta la participación del alumnado.

En general todo el profesorado tiene la percepción de que lo que atrae alumnado a la Formación Profesional es el carácter práctico y la conexión y fácil acceso al mercado laboral. Quizás sea por este motivo por el cual los y las docentes den importancia a adquirir formación en innovación educativa, para hacer de la Formación Profesional unas enseñanzas atractivas para el alumnado y necesiten hacer de sus metodologías de enseñanza algo innovador que se adapte a las nuevas demandas de la sociedad y del mercado laboral, aprovechando también la libertad de la que gozan a la hora de diseñar su metodología.

En relación con todo este análisis, se les ha preguntado si consideran que la docencia es una profesión reconocida socialmente. El planteamiento de esta pregunta surge de la necesidad de conocer qué percepción tiene el profesorado participante acerca de lo que la sociedad piensa de ellos, basándose en la información que les lleva de diversas fuentes, para ver si se observa una relación entre esta percepción y sus prácticas profesionales, es decir, si les influye la percepción que la sociedad tenga de ellos a la hora de desempeñar su trabajo. Las respuestas están bastante igualadas, siendo mayoritariamente respuestas negativas representando el 55,3% frente a las respuestas afirmativas que representan un 44,7%. Por otra parte llama la atención la percepción tan negativa que tienen acerca de la consideración de la sociedad hacia la docencia, pues creen

que no está lo suficientemente reconocida. Según Guerra y Lobato (2015), citados en Colomo et al. (2020), el profesorado ha asumido que existe una baja consideración de la sociedad hacia su profesión, lo que conlleva que se preocupen por la imagen que transmiten y que determina el estatus de su profesión, que es más consecuencia de una percepción personal de los docentes que la realidad en sí.

Desde mi punto de vista, considero que la docencia sí que es una profesión reconocida socialmente, pero ha habido una evolución en el papel que juega la familia en relación con la escuela y el profesorado. El profesorado ha pasado de ser una figura muy respetada cuyas decisiones eran incuestionables, sin embargo en la actualidad, debido al aumento de formación por parte de las familias, en las que tanto el padre como la madre tienen en su mayoría estudios superiores, es posible que estas ya se vean empoderadas a debatir al profesorado y a cuestionar sus decisiones y prácticas, lo que no significa que siempre lleven la contraria, sino que toman parte de las decisiones del profesorado de una manera más implicada. Quiriendo ser optimista, considero, también, que la mayoría de la sociedad sí que reconoce la labor de los docentes y del centro educativo, pues las familias se interesan por el proyecto educativo del centro, no solo se decantan por uno u otro por la cercanía, sino por la calidad de la educación y los valores que transmitan al alumnado.

Para poner fin al cuestionario, se les ha planteado la posibilidad de destacar aquellos aspectos que más les gustan de su profesión. Las respuestas son muy variadas, y entre ellas destacan la satisfacción que les produce enseñar y que el alumnado aprenda y reconozca que ha aprendido; la libertad en el proceso de enseñanza, de diseñar su metodología y fomentar la creatividad; el poder organizar actividades fuera del centro educativo; el agradecimiento por parte del alumnado; su satisfacción personal; el aprendizaje permanente y el entorno en el que este se produce; el cambio social que provoca; el hecho de trabajar con jóvenes; el acompañamiento en las dificultades y la cercanía; el hacer del mundo un lugar mejor; la creatividad que permite la profesión y el ayudar a formar y a desarrollar nuevos profesionales.

No obstante, y a pesar de los sinsabores y limitaciones de esta profesión, el profesorado participante en este estudio afirma estar orgullosos de su profesión y destacan aspectos de gran valor y que animan a tener esperanzas en que se continúen produciendo cambios que aumenten la calidad del sistema educativo, contribuyendo a lograr un mundo mejor.

7. CONCLUSIONES

Las prácticas llevadas a cabo por el profesorado en el entorno educativo son determinantes en el aprendizaje del alumnado. Estas prácticas han evolucionado a lo largo del paso del tiempo y han sido transmitidas entre docentes de diversas generaciones, sin embargo la tradición ha ido perdiendo peso y ha ganado protagonismo la influencia de los cambios sociales y culturales que acontecen en la sociedad y que influyen en los procesos educativos del alumnado.

La situación del profesorado relativa a sus prácticas profesionales viene determinada en parte por las leyes educativas en vigor y por el currículo nacional y autonómico de los ciclos en los que imparten clase, en el caso de la Formación Profesional. Sin embargo esos currículos no deben estar influenciados por la ideología política mayoritaria, pues la educación es un derecho de toda la ciudadanía, independientemente de sus condiciones económicas, sociales e ideológicas.

A través de este trabajo, se han clarificado conceptos como son el de *práctica docente* y el de *práctica educativa*, ambos se retroalimentan y no pueden entenderse por separado debido a la gran magnitud que implica la educación y la formación, que sale del ámbito privado del aula. La práctica docente se incluye dentro de un proceso más amplio que incluye las prácticas educativas, esas que se dan en un contexto más extenso y en contacto con más agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este ámbito educativo se observan varios modelos seguidos por el profesorado, que establecen diversos modos de enseñar y que están fundamentados en modelos y corrientes pedagógicos diferenciados y que determinan las prácticas metodológicas, organizativas, curriculares y evaluadoras a emplear y que están en evolución permanente. Así mismo la docencia es una actividad en constante cambio pero que requiere de una planificación previa, aunque hay que estar preparados para la improvisación y los acontecimientos inesperados.

La Formación Profesional en España tiene un papel importante dentro del sistema educativo, y está directamente relacionada con el progreso del país, puesto que tiene la finalidad de formar y educar para el desempeño de una profesión cualificada. Esto implica que el nivel educativo de la población es directamente proporcional al desarrollo de un país. La Formación Profesional está pensada para ser una formación eminentemente práctica, que dé respuesta a las necesidades del mercado laboral pero que forme al alumnado en todas sus dimensiones, no solo para el desempeño de una profesión.

Como conclusiones de la investigación llevada a cabo con el profesorado, podemos decir que sus prácticas educativas y docentes han evolucionado en determinados aspectos. De las respuestas obtenidas mediante el cuestionario se observa que han cambiado las relaciones entre docentes y alumnos/as, haciendo del aprendizaje algo más distendido. Se observa como el profesorado, que se dedica a la docencia por vocación en su mayoría, opta por métodos pedagógicos no tan estrictos, en los que se otorga un papel de igualdad a todos los agentes implicados, permitiendo la reflexión y la experimentación del alumnado, el trabajo en equipo, saliendo del aula y colonizando nuevos espacios en contacto con la comunidad. Es cierto que se mantienen ciertos aspectos más estáticos como el hecho de planificar por lo que determina el currículo y emplear la evaluación en su mayoría para comprobar que el alumnado ha interiorizado lo que se les ha transmitido, pero se emplean métodos y técnicas más innovadoras como el trabajo por proyectos grupales, utilizando medios digitales en sustitución del libro de texto y que favorecen también el aprendizaje puesto que el alumnado está en contacto con los medios tecnológicos fuera del aula, motivo por el cual el profesorado reclama más acciones formativas relacionadas con las TICS.

Por último, destacar también la dedicación del profesorado en la preparación de las clases y su modelo de enseñanza, actualizando periódicamente los contenidos en función de las necesidades del alumnado y planteando actividades prácticas de aplicación a la vida real y que permitan una evaluación más innovadora por competencias.

Por todo esto, se observa una docencia implicada con la sociedad, formando ciudadanos y ciudadanas muy preparados a los que se implica desde la motivación y no desde el castigo y la imposición, lo que hace que el alumnado muestre satisfacción y se lo transmita al profesorado, haciendo que estos valoren esa retroalimentación y estén satisfechos con su profesión.

Para terminar, concluyo con que este trabajo me ha aportado múltiples conocimientos y aprendizajes teóricos, gracias a la profunda y extensa revisión bibliográfica realizada, aspectos que van clarificando las directrices y principios que quiero poner en práctica. El conocer la visión profesional y la posterior interpretación, son aspectos que han generado amplias e interesantes reflexiones, que considero son de interés para cualquier profesional que se dedica o pretende dedicarse a la docencia; una de las pretensiones de repensar las cuestiones del cuestionario era fomentar la reflexión docente, no sé si esa meta se ha cumplido, lo que sí sé es que yo he podido hacerlo gracias a sus aportaciones.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alelú Hernández, M., Cantin Garcia, S., Lopez Abejon, N., & Rodriguez Zazo, M. (2010). Estudio de encuestas. *Estudio de Encuestas*, 100.
- Alonso-Olea Garcia, B.; Medina González, S. (2016). *Derecho de los Servicios Públicos Sociales*. (4ª ed.) Civitas.
- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica* (Vol. 35). CIS.
- Anaya Ruiz, F., Suárez Lantarón B. & López Medialdea, A. (2021). El aprendizaje-servicio en la familia profesional de Servicios Socioculturales y la Comunidad desde la perspectiva de los docentes. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 35-44.
- Area Moreira, M., & González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38.
- Arjona Fernández, M. L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 5-22.
- Baelo, R., & Arias. A.R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, (18), 105-131.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, (29), 11-29.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Colom Cañellas, A.J (1992). El Saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación*. 4, 11-19
- Colomo Magaña, E., Aguilar Cuesta, Á. I., & Ruiz Palmero, J. (2020). # DíaMundialDelDocente: percepción social de la figura del docente en España a través de Twitter. *EDMETIC*, 9(2), 181-201.
- Comunidad de Madrid. Consejería de Empleo y Mujer. (2007). Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Cuadernos de Orientación para el empleo en la Formación Profesional* (19)
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(2), 77-95.
- Davini, M. C. (2015). Las prácticas docentes en acción. *La formación en la práctica docente*. (83-112) Paidós.

- Dirección General de la Educación Superior para profesionales de la educación (DGESPD) (2013). Observación y análisis de la práctica educativa. Programa del curso. Secretaría de Educación Pública. México D.F.
- Donaire Castillo, I., Gallardo Arrebola, J., & Macías Aguado, S. P. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Revista digital: Práctica docente*, (3), 1-10.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa, Especial* 1-15.
- Gil Montoya, M. D., Baños Navarro, R., Gil, C., & Alías, A. (2006). La importancia del trabajo en equipos docentes como estrategia de Innovación. <http://hdl.handle.net/11268/3501>
- Gómez López R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 261-334.
- Ibáñez, J. y Alvira, F. (1994). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. Alianza.
- I.E.S Jorge Manrique (2020). Programación didáctica. Modalidad a Distancia. Departamento de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, M. L. (2011). Los retos del sistema educativo en España. *eXtoikos*, (4), 19-22.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado* (Vol. 2). Graó.
- Lozano Vivas, A. (2011). Reflexiones sobre el sistema educativo español. *eXtoikos*, (4), 31-33.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual. 5ª edición* Madrid: Pearson.
- Martínez-Agut, M. D. P. (2013). Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad: La Sostenibilidad en los Títulos y Currículos de los Ciclos Formativos e Implicaciones en la formación docente. *Edetania*, (44), 165-174.

- Martín Fraile, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría de la Educación*, 23(1), 45-70.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (20 de febrero de 2021). *Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Gobierno de España. <https://www.todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/familia/loe/servicios-socioculturales-comunidad.html>
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis de la historia de la investigación social. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Pérez Ornelas, M. I. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(2), 99-112.
- Piña Osorio, J. M. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles educativos*, 35(139), 3-6.
- Praena Palenzuela, M.A. (2010). ¿Es posible evaluar la práctica docente? *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-7.
- Quintero Crispin, A. C. (2012). Reflexiones sobre la práctica docente en el S.XXI. *Desarrollo Científico de Enfermería*, 20(6), 196-199.
- Real Academia Española. (s.f.). Práctica. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 2 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/práctica?m=form>
- REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Salazar-Gomez, E., & Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(53), 17-29.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Tejada Fernández, J. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *Revista española de pedagogía*, 55(217), 491-514.
- Traver Martí, J. A. (2011). Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (39), 89-98.

9. ANEXOS

ANEXO 1

Tabla A1

Atribuciones docentes Profesor Técnico de Formación Profesional y Profesor de Educación Secundaria especialidad en Intervención Sociocomunitaria

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA		
Título Profesional Básico en Actividades Domésticas y Limpieza de edificios		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Mantenimiento de prendas de vestir y ropa de hogar	X	
Cocina doméstica	X	
Limpieza de domicilios particulares, edificios, oficinas y locales	X	
Limpieza con máquinas	X	
Actividades de apoyo a personas no dependientes en la unidad convivencial	X	
Seguridad en el ámbito doméstico	X	
Ciencias aplicadas I		
Ciencias aplicadas II		
Comunicación y sociedad I		
Comunicación y sociedad II		
Formación en centros de trabajo	X	
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO		
Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Organización de la atención a las personas en situación de dependencia		X
Destrezas sociales		X
Características y necesidades de las personas en situación de dependencia		X
Atención y apoyo psicosocial	X	
Apoyo a la comunicación	X	
Apoyo domiciliario	X	
Atención sanitaria		
Atención higiénica		
Teleasistencia	X	
Primeros auxilios		
Formación y orientación laboral		
Empresa e iniciativa emprendedora		
Formación en centros de trabajo	X	X
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR		
Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Primeros auxilios		
Inglés		
Actividades de ocio y tiempo libre	X	

Dinamización grupal		X
Animación y gestión cultural		X
Animación turística		X
Metodología de la intervención social		X
Desarrollo comunitario		X
Información juvenil	X	
Intervención socioeducativa con jóvenes		X
Contexto de la animación sociocultural		X
Proyecto de animación sociocultural y turística	X	X
Formación y orientación laboral		
Empresa e iniciativa emprendedora		
Formación en centros de trabajo	X	X
Técnico Superior en Educación Infantil		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Didáctica de la educación infantil		X
Autonomía personal y salud infantil	X	
El juego infantil y su metodología	X	
Expresión y comunicación	X	
Desarrollo cognitivo y motor		X
Desarrollo socio afectivo		X
Habilidades sociales		X
Intervención con familias y atención a menores en riesgo social		X
Proyecto de atención a la infancia	X	X
Primeros auxilios		
Formación y orientación laboral		
Empresa e iniciativa emprendedora		
Formación en centros de trabajo	X	X
Técnico Superior en Integración Social		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Contexto de la intervención social		X
Inserción sociolaboral	X	
Atención a las unidades de convivencia	X	
Mediación comunitaria	X	
Apoyo a la intervención educativa		X
Promoción de la autonomía personal		X
Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación	X	
Metodología de la intervención social		X
Primeros auxilios		
Habilidades sociales		X
Proyecto de integración social	X	X
Formación y orientación laboral		
Empresa e iniciativa emprendedora		
Formación en centros de trabajo	X	
Técnico Superior en Mediación Comunicativa		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Metodología de la integración social de las personas con dificultades de comunicación, lenguaje y habla		X

Sensibilización social y participación		X
Intervención socioeducativa con personas sordociegas	X	
Contexto de la mediación comunicativa con personas sordociegas	X	
Lengua de signos		
Ámbitos de aplicación de la lengua de signos		
Intervención con personas con dificultades de comunicación	X	
Técnicas de intervención comunicativa		
Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación	X	
Habilidades sociales		X
Primeros auxilios		
Proyecto de mediación comunicativa	X	X
Formación y orientación laboral		
Empresa e iniciativa emprendedora		
Formación en centros de trabajo	X	X
Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género		
MÓDULOS PROFESIONALES	PTSC	ISC
Habilidades sociales		X
Primeros auxilios		
Metodología de la intervención social		X
Desarrollo comunitario		X
Información y comunicación con perspectiva de género		X
Prevención de la violencia de género	X	
Promoción del empleo femenino	X	
Ámbitos de intervención para la promoción de igualdad		X
Participación social de las mujeres		X
Intervención socioeducativa para la igualdad		X
Proyecto de promoción de igualdad de género	X	X
Formación y orientación laboral		
Empresa e iniciativa emprendedora		
Formación en centros de trabajo	X	X

Nota: Información obtenida de la Página Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

ANEXO 2

Legislación reguladora de los ciclos formativos de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Formación Profesional Básica:

Título Profesional Básico en Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios.

- Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.
- Orden ECD/648/2016, de 26 de abril, por la que se establece el currículo de seis ciclos formativos de formación profesional básica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DECRETO 21/2017, de 27 de julio, por el que se establece el currículo correspondiente al título Profesional Básico en Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios en la Comunidad de Castilla y León.

Formación Profesional de Grado Medio:

Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia

- Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Orden ECD/340/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.
- DECRETO 49/2014, de 2 de octubre, por el que se establece el Currículo correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia en la Comunidad de Castilla y León.

Formación Profesional de Grado Superior:

Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística

- Real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas.

- Orden ECD/82/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística.
- DECRETO 72/2015, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística en la Comunidad de Castilla y León.

Técnico Superior en Educación Infantil

- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas
- Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.
- DECRETO 67/2008, de 28 de agosto, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

Técnico Superior en Integración Social

- Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Orden ECD/106/2013, de 23 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social.
- DECRETO 74/2015, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social en la Comunidad de Castilla y León.

Técnico Superior en Mediación Comunicativa

- Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Orden ECD/1542/2015, de 21 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa.

- DECRETO 64/2015, de 8 de octubre, por el que se establece el currículum correspondiente al título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa en la Comunidad de Castilla y León.

Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género

- Real Decreto 779/2013, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Orden ECD/1545/2015, de 21 de julio, por la que se establece el currículum del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género.
- DECRETO 70/2015, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículum correspondiente al título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género en la Comunidad de Castilla y León.

ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA CONOCER PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE PUESTA EN PRÁCTICA POR EL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

0. Cuestiones generales

Sexo:

Mujer Hombre Prefiero no decirlo

Año de nacimiento: _____

Número de años de experiencia como docente: _____

Formación académica que posee: _____

Titulación o certificado que le da acceso a la docencia en Formación Profesional:

Marque una X la familia profesional a la que pertenece:

<input type="checkbox"/>	Actividades Físicas y Deportivas
<input type="checkbox"/>	Administración y Gestión
<input type="checkbox"/>	Agraria
<input type="checkbox"/>	Artes Gráficas
<input type="checkbox"/>	Artes y Artesanías
<input type="checkbox"/>	Comercio y Marketing
<input type="checkbox"/>	Edificación y Obra Civil
<input type="checkbox"/>	Electricidad y Electrónica
<input type="checkbox"/>	Energía y Agua
<input type="checkbox"/>	Fabricación Mecánica
<input type="checkbox"/>	Hostelería y Turismo
<input type="checkbox"/>	Imagen Personal
<input type="checkbox"/>	Imagen y Sonido
<input type="checkbox"/>	Industrias Alimentarias
<input type="checkbox"/>	Industrias Extractivas
<input type="checkbox"/>	Informática y Comunicaciones
<input type="checkbox"/>	Instalación y Mantenimiento
<input type="checkbox"/>	Madera, Mueble y Corcho
<input type="checkbox"/>	Marítimo-Pesquera
<input type="checkbox"/>	Química
<input type="checkbox"/>	Sanidad
<input type="checkbox"/>	Seguridad y Medio Ambiente

<input type="checkbox"/>	Servicios Socioculturales y a la Comunidad
<input type="checkbox"/>	Textil, Confección y Piel
<input type="checkbox"/>	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
<input type="checkbox"/>	Vidrio y Cerámica

Si forma parte de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, indique el cuerpo al que pertenece:

- Profesorado Técnico de Formación Profesional-PTSC
 Profesorado de Secundaria Intervención Sociocomunitaria-PESISIC

Número de cursos académicos en el centro educativo actual: _____

Tipo de plaza

- Interino Plaza fija

Tipo de jornada

- Parcial Completa

Modalidad en la que imparte docencia

- Presencial A distancia

Indique en qué título/s de Formación Profesional imparte docencia:

¿Eres tutor/a de algún grupo? _____

¿Cuántas horas de clase impartes a la semana? _____

¿Cuántas horas semanales aproximadas DENTRO tu jornada laboral dedicas a...?

Preparar las clases	1	2	3	4	5	Más de 5
Tutorías	1	2	3	4	5	Más de 5
Comunicación con las familias	1	2	3	4	5	Más de 5
Trabajo en equipo con los compañeros y compañeras	1	2	3	4	5	Más de 5

¿Cuántas horas semanales FUERA de tu horario laboral dedicas a las tareas relacionadas con la docencia? _____

PRÁCTICA DOCENTE

1. Planificación de la enseñanza - Prácticas curriculares

1.1.¿Actualizas periódicamente los contenidos a impartir?

- a) Si
- b) No

1.2.¿Con qué frecuencia?

- a) Anualmente
- b) Cuando veo que están obsoletos
- c) Cuando veo que no dan los resultados esperados en el alumnado

1.3.¿Cuándo consideras que no están dando resultados?

- a) Cuando los alumnos y alumnas no superan la evaluación
- b) Cuando el alumnado pierde interés
- c) Cuando no son de aplicación a la vida real
- d) Otros

1.4.Valoras que el tiempo que dedicas a preparar las clases es...

- a) Excesivo
- b) Suficiente
- c) Escaso

1.5.Las actividades que propones a tu alumnado ¿qué finalidad tienen?

- a) Comprobar que han interiorizado lo que les he transmitido
- b) Reflexionar sobre lo que estamos tratando
- c) Tienen una aplicación en su vida más allá del centro educativo
- d) Sirven como forma de evaluación

1.6.Planificas por...

- a) Objetivos
- b) Competencias
- c) Contenidos
- d) Otros

2. Metodología

2.1.¿Con qué frecuencia planteas trabajos o actividades para realizar en pequeño grupo en el aula?

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Ocasionalmente
- d) Nunca

2.2.¿Con qué frecuencia planificas actividades que requieren realizarse en casa?

- a) A diario
- b) Solo cuando no ha dado tiempo a terminar la tarea en clase

a) Rara vez

2.3.¿Consideras que la memorización de conceptos es imprescindible para que se produzca el aprendizaje?

3. Sí, es necesario que memoricen ciertos contenidos
4. Sí, siempre que haya comprensión de lo que se está memorizando
5. No, es un aprendizaje a corto plazo
6. No, para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que haya práctica.

2.4.¿Qué importancia le otorgas a la experimentación, creatividad y libertad del alumnado en el aprendizaje?

- a) El alumno/a no está preparado para experimentar cuando no tiene interiorizados los conocimientos
- b) Es importante que experimente para que su aprendizaje sea significativo
- c) Es importante darle libertad pero siempre bajo la supervisión del docente y no siempre es posible
- d) Es imprescindible para comprobar si han aprendido

2.5.¿Explicas a tus alumnos y alumnas los objetivos que pretendes conseguir con tu docencia y asignatura?

- a) Si
- b) No

2.6.En una escala de 1 a 5, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo, ¿qué grado de acuerdo mantienes con las siguientes afirmaciones?

La teoría es la principal protagonista en mis clases, la utilizo para explicar los contenidos, para transmitir aspectos que se debe conocer	1	2	3	4	5
El fin de la teoría es que el alumnado sepa aplicarla a la práctica, aprender nuevas destrezas para utilizar los instrumentos a su alcance	1	2	3	4	5
El desarrollo de la materia debe aportar al alumnado capacidad crítica y adquirir la capacidad de establecer prioridades	1	2	3	4	5
Los aspectos abordados deben permitir al alumnado tomar parte en la sociedad, participar y tomar decisiones sobre los aspectos que le afectan	1	2	3	4	5

3. Contenidos

3.1. ¿Intentas conectar los contenidos de tus clases con la realidad exterior?

- a) Si
- b) No

3.2.¿Cómo seleccionas los contenidos que vas a impartir?

- a) En función de los contenidos obligatorios del currículo
- b) En función de mi experiencia docente y los que me han dado buenos resultados
- c) En función de las preferencias de los alumnos

d) Basándome en otros docentes

3.3.¿Tienen relación esos contenidos con los de otros módulos o asignaturas?

- a) Si
- b) No

3.4.¿Qué contenidos consideras importantes para trabajar transversalmente?

- a) Tecnologías de la Información y la Comunicación
- b) Derechos humanos, interculturalidad, convivencia
- c) Violencia de género
- d) Sostenibilidad
- e) Otras (*especificar*)_____

4. Organización del aula

4.1.¿Cómo prefieres que esté colocado el alumnado normalmente en el aula?

- a) Indiferente, como esté colocado normalmente
- b) De forma tradicional, el hilera de mesas y sillas, unas detrás de otras
- c) En forma de U
- d) En círculo
- e) Se modifica en función de lo que se vaya a trabajar en clase

4.2.¿Tienes libertad para colocar y modificar la clase a tu gusto?

- a) Si
- b) No

4.3.¿Utilizas otros espacios para desarrollar tus clases distintos al aula de referencia?

- c) Si
- d) No

4.4. En caso afirmativo, ¿Cuáles?

- a) Sala de informática/audiovisuales
- b) Gimnasio/Patio/Biblioteca
- c) El entorno, la comunidad
- d) Otros:_____

5. Materiales

5.1. ¿Qué tipo de fuentes sueles emplear para preparar tus clases?

- a) Manuales de referencia en la materia
- b) Publicaciones con temática vinculada a la materia de diversas editoriales
- c) Documentación de acceso libre (descargados de Internet)
- d) Otros (especificar cuáles)

5.2. ¿De dónde obtienes el material con el que vas a trabajar en el aula?

- a) Elaboro yo mi propio material
- b) Reutilizo materiales de otros docentes
- a) Selecciono manuales ya elaborados por editoriales

5.3. ¿Utilizas otro tipo de recursos? ¿Cuáles?

--

5.4. ¿Cómo haces llegar a tus estudiantes los contenidos que abordas en las clases?

- a) Manual y/o libro de texto del módulo que previamente adquiere el alumnado
- b) Manual y/o libro de texto complementando algún contenido extra
- c) Copian lo que voy explicando y/o dictando
- d) Les hago llegar los materiales por correo electrónico u otros medios digitales (plataformas, almacenamiento online...)
- e) A través de fotocopias
- f) No doy material, ellos mismos deben ser capaces de seleccionar lo importante que se dice en clase

6. Evaluación

6.1. ¿Explicas previamente a tus alumnos y alumnas el sistema de evaluación?

- a) Si
- b) No

6.2. ¿Qué papel consideras que tiene la evaluación?

- a) Comprobar si el alumnado ha interiorizado los contenidos y se ha producido el aprendizaje
- b) Es algo obligatorio
- c) Me sirve para evaluar la eficacia de mi docencia
- d) Otros _____

6.3. ¿Qué tipo de evaluación sueles emplear?

- a) Inicial
- b) Continua
- c) Final

6.4. ¿Qué aspectos consideras importantes a evaluar?

- a) Adquisición de conocimientos
- b) Aplicación práctica de los contenidos
- c) Evolución del alumnado en el proceso de aprendizaje
- d) Grado de implicación en la asignatura
- e) Participación activa en el desarrollo de las sesiones
- f) Otros: _____

6.5. ¿Qué utilizas para evaluar?

- a) Exámenes
- b) Proyectos o trabajos
- c) Ejercicios prácticos
- d) Observación
- e) Autoevaluación realizada por el propio alumnado

f) Otros

6.6. ¿Adaptas o modificas los contenidos en función de los resultados de la evaluación?

- a) Si
- b) No

6.7. ¿Recibes información acerca de la percepción que tienen tus alumnos de tu asignatura? Son nuevas

- a) Si
- b) No

6.8. ¿A través de qué mecanismos recoges esa información?

- a) Preguntándoles directamente
- b) Mediante un cuestionario de evaluación del docente, anónimo al finalizar el curso/asignatura
- c) Buzón de sugerencias
- d) Otros: _____

7. Relación con otros docentes

¿Trabajas en coordinación con el resto de docentes de un mismo grupo/clase?	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca
¿Trabajas en coordinación con el resto de docentes de tu departamento?	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca
¿Trabajas en coordinación con el resto de profesorado del centro?	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca
¿Trabajas en colaboración/red con profesionales en activo en el ámbito propio de los ciclos formativos	Siempre	Frecuentemente	En ocasiones	Nunca

8. Estilo docente

8.1. Señala el grado de acuerdo que mantienes con cada grupo de afirmaciones que se presentan en la tabla, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo nivel de acuerdo:

- El docente debe poseer el conocimiento y la capacidad para transmitirlo. - Otorgo poca importancia a los aspectos psicopedagógicos en la enseñanza, valoro principalmente el conocimiento del alumnado. - El alumnado debe memorizar contenidos para aprender.	1	2	3	4	5
- Valoro la importancia de la ciencia en el proceso educativo. - El currículo es entendido como plan de instrucción donde se determinan los objetivos del aprendizaje y las estrategias empleadas para alcanzarlos. - La teoría está por encima de la práctica, pues determina como actuar a través de la práctica. - La evaluación determina si se han conseguido los objetivos establecidos en el currículo.	1	2	3	4	5

- Enseñanza no necesita ni normas ni directrices para alcanzar los objetivos prefijados. - Considero más importante el desarrollo personal del alumnado que el intelectual. - El docente es un investigador que adquiere sus conocimientos en la práctica diaria a través de elaborar sus propias metodologías de actuación.	1	2	3	4	5
- Concibo la educación como subsistema dentro del sistema social en el que la enseñanza es una actividad crítica. - Busco que tanto docentes como estudiantes se enfrenten a los problemas que sucedan en su comunidad. - Considero que los docentes han de tener destrezas para solucionar problemas que surjan en una realidad cambiante, con una formación orientada al cambio social y a la participación de la ciudadanía.	1	2	3	4	5

PRÁCTICA EDUCATIVA

9. Sobre la práctica educativa general...

9.1. ¿Participas en actividades que organiza el centro fuera de tus clases/horario laboral?

- a) Si
- b) No

9.2. ¿Consideras de interés realizar actividades en conjunto con la comunidad del contexto en el que se encuentra el centro?

- a) Si
- b) No

9.3. ¿Dirías que el sistema educativo ha evolucionado a lo largo de los últimos años, adaptándose a la actualidad que existe fuera del centro educativo?

- c) Si
- d) No

10. Sobre el perfil profesional docente...

10.1. ¿El centro en el que trabajas lleva a cabo acciones formativas para los docentes?

- c) Si
- d) No

10.2. ¿Qué acciones formativas consideras interesantes para mejorar la práctica docente?

- a) Formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación
- b) Formación en educación en valores cívicos
- c) Formación en habilidades sociales y comunicativas

d) Formación en metodologías de innovación educativa

e) Otras ¿cuáles?_____

10.3. ¿Qué aspectos consideras que llaman la atención y motivan al alumnado cuando cursa Formación Profesional respecto a la formación recibida en etapas educativas anteriores?

10.4. ¿Consideras que la docencia es una profesión reconocida socialmente?

a) Si

b) No

10.5. Para terminar... podrías compartir ¿Qué es lo que más te gusta, o los aportes positivos de tu profesión?