



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

PROPUESTA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CICLO DE GRADO SUPERIOR DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
MÁSTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD:
INTERVENCIÓN SOCIOMUNITARIA**

AUTOR/A: Sara López Sanz

TUTOR/A: María Tejedor Mardomingo



Palencia, 17 de julio de 2023

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta de Aprendizaje Servicio como metodología aplicada al módulo de intervención socioeducativa para la igualdad del Ciclo Formativo de Grado Superior de Promoción para la Igualdad de Género.

Para ello se ha hecho un análisis de la Formación Profesional en nuestro país, los cambios que está experimentando y cómo afecta esto a la docencia y a los procesos de aprendizaje, en un contexto de flexibilidad e incertidumbre laboral.

Se pretende trabajar sobre la problemática social que supone la violencia de género, estrechamente ligado a los contenidos del currículo, a través de la prevención primaria, promoviendo relaciones saludables que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres y eliminando factores de riesgo que pueden influir en la aparición de situaciones de violencia.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, Formación Profesional, pedagogías activas, violencia de género, promoción de la igualdad.

ABSTRACT

This paper presents a proposal of Service Learning as a methodology applied to the module of socio-educational intervention for equality in the Superior Vocational Training Studies Promotion for Gender Equality.

For this purpose, an analysis has been made of Vocational Education and Training (VET) in our country, the changes it is undergoing and how this affects teaching and learning processes, in a context of labor flexibility and uncertainty.

The aim is to work on the social problem of gender violence, closely linked to the contents of the curriculum, through primary prevention, promoting healthy relationships that foster equality between men and women and eliminating risk factors that may influence the emergence of situations of violence.

Key Words: Service learning, Vocational Training, active pedagogies, gender violence, equality.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	OBJETIVOS.....	6
3.	JUSTIFICACIÓN.....	7
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1.	LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	9
4.2.	MARCO NORMATIVO: LA NUEVA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	13
4.3.	EL PAPEL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LAS PERSONAS JÓVENES.....	16
4.4.	TEORÍAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN LA FP	17
4.5.	ROL DOCENTE EN LA FP.....	21
4.6.	LAS COMPETENCIAS CLAVE EN FP.....	22
4.7.	DESAFÍOS Y TENDENCIAS EN LA DOCENCIA DE FP	24
5.	PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CICLO DE GRADO SUPERIOR DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO	28
5.1.	DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	28
5.2.	CONTEXTO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PLANTEADA	30
5.3.	OBJETIVOS Y CONTENIDOS.....	30
5.4.	METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	35
5.5.	TEMPORALIZACIÓN	38
5.6.	PLAN DE TRABAJO	39
5.7.	MEDIDAS DE ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	47
5.8.	RECURSOS	49
5.9.	EVALUACIÓN	50
5.10.	INDICADORES DE LOGRO Y EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN DOCENTE	52
6.	CONCLUSIONES.....	54
7.	REFERENCIAS.....	57

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia que en los últimos años está mostrando la Formación Profesional como medio para acceder a un empleo acorde a los estudios realizados, adaptando la oferta y demanda de empleo, ha resultado en cambios normativos que pretenden hacer frente a los principales retos a los que se enfrenta la rápida transformación de los entornos laborales en la actualidad.

A través de la Formación Profesional se adquieren habilidades y conocimientos específicos que permiten el correcto desempeño de una determinada actividad profesional. Sin embargo, el enfoque tradicional de la docencia en FP, aunque eminentemente práctico, ha sido objeto de análisis y reflexión, ya que cada vez es más complicado adaptarse a las necesidades de los mercados laborales que cambian a ritmos en constante aceleración. Son necesarios enfoques metodológicos más innovadores, que permitan la anticipación a los cambios y la rápida adaptación, sin perder la capacidad crítica y el poder ser partícipes de esos cambios.

El presente trabajo se centra en el análisis de la docencia en Formación Profesional y en particular, propone la implementación de la metodología basada en el Aprendizaje Servicio, como un enfoque que combina el aprendizaje experiencial con el servicio a la comunidad, permitiendo al alumnado aplicar sus habilidades y conocimientos a situaciones del mundo real, contribuyendo en la solución a un problema de su entorno.

Inicialmente se plantea un análisis del contexto de la situación actual de la Formación Profesional, los cambios metodológicos que este contexto exige, además de los cambios en el rol docente y los principales desafíos a los que se enfrenta la FP en general y el profesorado en particular.

Posteriormente se realiza una propuesta metodológicamente adaptada a este contexto, a través del aprendizaje servicio, planteada desde el Ciclo Formativo de Grado Superior de Promoción de la Igualdad.

El trabajo realizado recoge las competencias y contenidos trabajados a lo largo del máster y recogidas en la Memoria del plan de estudios del Título de Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid:

- Aplicación de conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación en Educación, así como la resolución de problemas dentro de contextos sociales y educativos relacionados con el área de estudio.

- Comunicación de conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo, así como las conclusiones obtenidas de manera clara y sin ambigüedades.
- Utilización y actualización en las TIC para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.

Y de manera más específica:

- Diseño de un proyecto.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.
- Aplicación de los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es realizar una propuesta de aprendizaje servicio, diseñando una propuesta innovadora para Formación Profesional, en particular para el Ciclo Formativo de Grado Superior de Promoción de la Igualdad de Género, basada en la realización de actividades dirigidas a la prevención de la violencia de género entre la población adolescente.

Los objetivos específicos serán los siguientes:

- Analizar el contexto de aprendizaje de la Formación Profesional para adecuar la propuesta a ese contexto.
- Realizar una aproximación a la metodología del aprendizaje servicio, sistematizando sus fases y adaptándolas al contexto de la FP.
- Favorecer la interrelación del alumnado del Ciclo Formativo de Promoción de la igualdad de Género con otros agentes (alumnado y profesorado), con los que comparte espacios, creando vínculos en la comunidad y favoreciendo el conocimiento de estos estudios por parte del centro y alumnado.
- Ofrecer una propuesta en la que el alumnado a través de su proceso de aprendizaje pueda ofrecer un beneficio a su comunidad, mejorando su motivación y generando aprendizajes significativos.
- Plantear una propuesta que pueda ser fuente de generación de autonomía e iniciativa para el alumnado; identificando necesidades, poniendo en práctica un proyecto, analizando posibilidades y tomando decisiones, al mismo tiempo que se realiza un proceso de reflexión y evaluación de manera constante.
- Diseñar una serie de actividades complementarias de sensibilización hacia la violencia de género en el ámbito escolar dirigido al colectivo adolescente, que promueva la igualdad entre mujeres y hombres y prevenga la aparición de factores de riesgo que pueden favorecer la aparición de las causas de la violencia contra las mujeres.

3. JUSTIFICACIÓN

La Formación Profesional es una formación que debe ser eminentemente práctica, buscando capacitar al alumnado para dar respuesta a las necesidades existentes en el mercado laboral, pero también otorgando una formación integral, que no tenga únicamente en cuenta el desempeño de un puesto de trabajo adaptado a las necesidades empresariales.

Los rápidos cambios a los que asistimos en las sociedades actuales hacen necesario un cambio en la concepción de la educación, que tengan en cuenta las competencias adquiridas para la adaptabilidad a dichos cambios y al aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Esto hace necesario una adaptación de las metodologías docentes hacia aquellas más activas, que generen una ciudadanía capaz de ajustarse a la flexibilidad actual, con capacidad de innovar y ser parte activa de estos cambios.

Se plantea, por tanto, una propuesta a través de la metodología del aprendizaje servicio, entendiendo que se trata de una metodología que implica un aprendizaje experiencial, socialmente responsable y activo, con relevancia práctica en un contexto real y cercano al alumnado.

Para ello se ha partido de una necesidad real en los centros educativos como es la prevención de la violencia de género, en una etapa tan sensible como es la adolescencia, donde se comienzan las relaciones sentimentales y se debe trabajar para que estas se produzcan en términos igualitarios y no reproduzcan esquemas que pueden derivar en situaciones de violencia contra las mujeres.

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), en su artículo 1, destaca entre sus principios la prevención de la violencia de género y el fomento entre la igualdad de hombres y mujeres. La Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León, establece la prevención como un eje fundamental para su erradicación, fomentando actitudes desde la perspectiva de género que promuevan la igualdad de oportunidades a través de medidas de sensibilización, investigación y formación.

Las acciones de prevención revisten especial importancia, ya que los datos sobre este tipo de violencia siguen siendo preocupantes. De esta forma, el informe sobre víctimas mortales de la violencia de género del Consejo General del Poder Judicial del año 2021- último año con datos publicados- reflejaba cómo fueron 49 las mujeres asesinadas durante ese año, 4 de ellas en Castilla y León.

Por otra parte, el XIII Informe del Observatorio Estatal de Violencia de sobre la Mujer- Anuario 2019, muestra que, en ese año, se registraron un total de 168.057 denuncias, con casi 460 diarias, en el conjunto del estado, 5.269 en Castilla y León.

En el caso de la población más joven, el peligro real y creciente de las agresiones y delitos contra el honor y la intimidad que en su origen o desarrollo se vinculan al plano digital son un problema que es necesario abordar de forma inmediata. Los datos publicados por el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, ONTSI, adscrito al Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital a través de la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial sobre violencia digital de género ponen de manifiesto y confirman que las mujeres sufren en el plano digital un reflejo de la violencia a la que están sometidas en la vida real. De esta forma y según los datos que figuran en el propio informe de ONTSI:

- Más de un 25% de las mujeres entre 16 y 25 años en España han recibido insinuaciones no apropiadas a través de redes.
- En menos de una década, se han multiplicado por cinco en España los delitos de contacto mediante tecnología con menores de 16 años con fines sexuales.

Estos datos nos muestran que queda mucho camino por recorrer, y que es más efectivo incidir en la prevención temprana, especialmente dirigida a las generaciones que en mayor medida van a experimentar estas situaciones.

La información y la formación en estas edades es una forma eficaz de promover el conocimiento teórico, pero sobre todo práctico y aplicado a la realidad e intereses de la población joven, y crear conciencia y capacidad crítica sobre las desigualdades sociales entre mujeres y hombres y un camino común para luchar contra las agresiones sexuales.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

La Comisión Europea, en su Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, define la formación profesional como una “educación y formación que pretende dotar a los jóvenes y a los adultos de los conocimientos, las capacidades y las competencias que se requieran para ejercer profesiones concretas o, en un sentido más amplio, en el mercado de trabajo” (Comisión Europea, 2020).

En España la base normativa de la Formación Profesional es la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, que creó un Sistema de Formación Profesional ligado al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, estableció que “la Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”.

Este sistema desarrolla la oferta de la FP a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Este catálogo organiza las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, teniendo en cuenta las competencias que son necesarias para la adquisición de cada cualificación profesional y por consiguiente para el ejercicio profesional. Actualmente se recogen 756 cualificaciones.

El INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones), es el instrumento del sistema para elaborar ese catálogo de cualificaciones y mantenerlo actualizado. En base a las cualificaciones delimitadas por el INCUAL se desarrollan tanto la formación profesional del ámbito educativo, como la formación profesional para el empleo (certificados de profesionalidad).

Estas cualificaciones están organizadas en 26 familias profesionales, que agrupan a las cualificaciones teniendo en cuenta criterios de afinidad de la competencia profesional.

La Ley 5/2002 define la cualificación profesional como el conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral. Asimismo, define la competencia profesional como el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. (“Ley Orgánica 5/2002 de Las Cualificaciones y de La Formación Profesional,” 2002).

Esta Ley dividía el sistema de Formación Profesional en dos subsistemas, dependientes de dos administraciones diferentes:

- Formación Profesional del sistema educativo.
- Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.

Con la nueva Ley de FP, como se explicará más adelante, se transforma el Sistema de Formación Profesional, uniéndose los dos subsistemas en un sistema único.

Las modalidades que incluye la Formación Profesional del sistema educativo en España son:

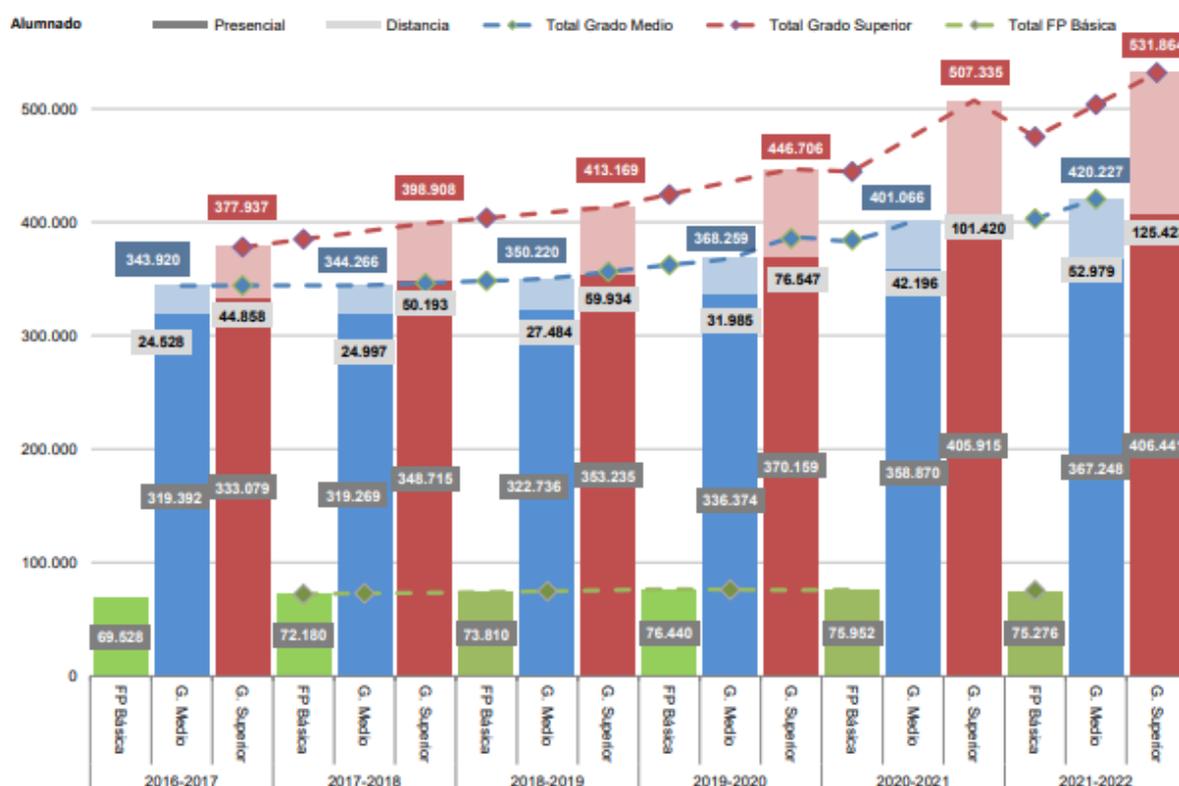
- Formación Profesional básica: Proporciona una formación básica en habilidades profesionales y académicas, permitiendo a los estudiantes obtener un certificado de profesionalidad y facilitando su transición al mundo laboral o la continuación de estudios en la FP de Grado Medio.
- Ciclos Formativos de Grado Medio: forman parte de la enseñanza secundaria postobligatoria. Está diseñado para proporcionar a los estudiantes una formación especializada en un campo profesional específico.
- Ciclos Formativos de Grado Superior: forman parte de la educación superior del sistema educativo. Se imparten después de completar la educación secundaria obligatoria y obtener el título de Bachillerato o un título equivalente. Proporcionan una formación avanzada y especializada en un campo profesional específico.

Estas modalidades se organizan a su vez en familias profesionales vinculadas a diferentes ámbitos profesionales y tienen una estructura modular de contenidos teórico-prácticos que se adecúan a los campos profesionales definidos en el Catálogo.

Actualmente se ofertan 174 Ciclos Formativos, de los cuales 28 son de grado básico, 59 de grado medio y 89 de grado superior, además de 21 cursos de especialización.

En el curso 2021-2022 se ha impartido Formación Profesional del sistema educativo en 3.921 centros docentes. El alumnado se ha incrementado con respecto a los últimos años, concretamente un 29,8% en los últimos cinco años, superando el millón de alumnos (1.030.052), de los cuales 75.276 cursan FP básica (7%), 420.227 Grado Medio (41%) y 531.864 (52%) Grado Superior. También aumenta el porcentaje de alumnado que estudia a distancia, ascendiendo a un 12,6% del total de alumnado en Grado Medio y un 23,6% en Grado Superior (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a).

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Estadística del alumnado de formación profesional. Curso 2021-2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Las familias profesionales con una mayor proporción de alumnado son las de Sanidad, Informática y comunicaciones, Servicios socioculturales y a la comunidad y Administración y gestión. En cuanto a la distribución por sexos, un 29,5% del alumnado de FP básica son mujeres, un 45,1% en Grado Medio y un 48,9% en Grado Superior. No obstante, al tener en cuenta la distribución por familias profesionales, las mujeres están en mayor medida representadas en las familias de Servicios Socioculturales y a la comunidad, Imagen Personal o Administración y Gestión, mientras que en las familias de Instalación y Mantenimiento, Electricidad y Electrónica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos o Industrias extractivas son mayoría de varones.

Es destacable que aumenta el porcentaje de alumnado que accede a la formación con más de 30 años (un 14,7% en los Ciclos de Grado Medio y un 17,7% en los de Grado Superior).

Esta formación se puede impartir tanto en los Institutos de Enseñanza Secundaria como en los Centros Integrados de Formación Profesional. En el curso 2021-2022 un 66,3% de los centros que han impartido FP eran de titularidad pública.

Tradicionalmente se ha primado la realización de itinerarios académicos frente a los estudios profesionalizantes de la FP, con una imagen menos prestigiosa, no obstante, esta imagen social está cambiando. La FP está dejando de ser una opción marginal para aquellos estudiantes que no concluyen sus estudios de secundaria para convertirse en una opción atractiva, alternativa a los estudios universitarios, que ofrece una inserción laboral más rápida y dirigida a las ocupaciones afines con los títulos cursados. (Vinader-Segura, 2021)

Si comparamos las tasas de alumnado matriculados en FP con otros países de la OCDE, en nuestro país existe una baja proporción (de en torno al 12% frente a un 25%), pese a que la tasa de ocupación es del 74%.

En la actualidad se considera que la FP es una salida más cercana a las necesidades del mercado de trabajo, por lo que ha aumentado considerablemente su demanda, por entenderse que la inserción laboral tras estos estudios es mejor que seguir otro tipo de itinerarios, o bien como un medio para continuar con estudios superiores.

También se prima su elección frente a estudios universitarios para evitar la sobrecualificación de determinados puestos de trabajo, como expresa Planas: “La FP frecuentemente se presenta como una formación alternativa a la formación universitaria a la que se consideraría excesiva para parte de sus estudiantes y fuente de subempleo o sobreeducación” (Planas, 2012).

Los programas de EFP ofrecen una combinación equilibrada de capacidades profesionales, incluidas las técnicas, bien adaptada a todos los ciclos de la economía, la evolución de los puestos y los métodos de trabajo y las competencias clave, incluidas las capacidades básicas sólidas y las capacidades digitales, transversales, ecológicas y otras capacidades para la vida que proporcionan unas bases firmes para la resiliencia, el aprendizaje permanente, la empleabilidad a lo largo de la vida, la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal. (Comisión Europea, 2020)

4.2. MARCO NORMATIVO: LA NUEVA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL

El 31 de marzo de 2022 se publicó la Nueva Ley de Formación Profesional, Ley Orgánica 3/2022, cuya principal novedad es la transformación del Sistema de Formación Profesional, uniendo los dos subsistemas en los que está dividido actualmente en un único sistema, que sea capaz de adaptarse a los requerimientos del mercado laboral, además de las necesidades de formación presentadas por las personas a lo largo de su vida.

La Ley modifica el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, creando el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, con el objetivo de utilizar la nomenclatura que se utiliza en el resto de Europa.

En la Ley se define el estándar de competencia como: el conjunto detallado de elementos de competencia que describen el desempeño de las actividades y las tareas asociadas al ejercicio de una determinada actividad profesional con el estándar de calidad requerido. Será la unidad o elemento de referencia para diseñar, desarrollar y actualizar ofertas de Formación Profesional. Con esta nueva ordenación normativa se pretende dar respuesta a problemáticas de la realidad socioeconómica del país como son:

- La inadecuación entre la cualificación de la población y las necesidades del mercado laboral.
- El escaso nivel de personas jóvenes que escogen FP, de un 12% en España, mientras en el espacio europeo es de un 25%. Las previsiones para el país son que en 2025 un 49% de los puestos de trabajo requerirán una cualificación intermedia.
- Déficit de los niveles de cualificación de la población (un 35% de la población presenta un nivel bajo de cualificación, frente a un 17,2% de la UE).
- Escasa actualización de las cualificaciones profesionales establecidas en el Catálogo Nacional.
- Importantes transformaciones en el ámbito tecnológico y económico que exigen una mayor flexibilidad del capital humano.
- Elevado nivel de desempleo estructural.
- Altos niveles de abandono escolar temprano.
- Sesgos que afectan a determinados colectivos como las personas con discapacidad y la brecha de género.
- Preferencia del ámbito empresarial por la contratación de personas con titulación universitaria, lo que conduce a un elevado porcentaje de personas sobrecualificadas para el puesto que desempeñan.

Se pretende crear un “instrumento ágil y eficaz que facilite la cualificación y recualificación permanente de las personas, y el ajuste entre oferta y demanda de trabajo” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b) y con ello revertir en el bienestar individual de la ciudadanía, además del bienestar económico a través de la modernización de la economía.

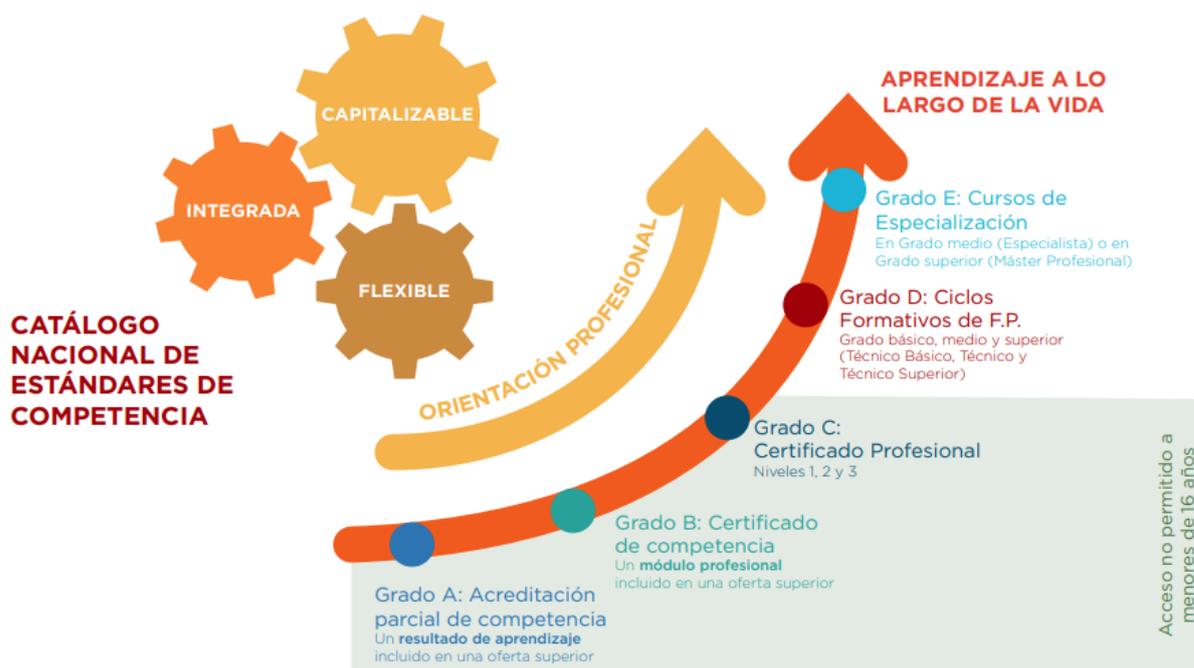
Por lo tanto, la Ley 3/2022 se marca una serie objetivos:

- Ampliar la cualificación de la población, fundamentalmente en los niveles intermedios.
- Aproximar la demanda y oferta de empleo.
- Incentivar los procedimientos de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales, con el objetivo de reconocer las cualificaciones obtenidas a través de ámbitos no formales y que se reconozcan las competencias de la ciudadanía.
- Establecer un sistema de orientación profesional que suponga un apoyo en la toma de decisiones y la determinación de itinerarios formativos eficaces a lo largo de la vida.
- Favorecer un sistema de Formación Profesional flexible, accesible, acumulable, acreditable y capitalizable, que esté presente a lo largo de la vida.
- Tener en cuenta la innovación, la creatividad, el emprendimiento y la digitalización en la oferta formativa.
- Facilitar la igualdad de oportunidades en el acceso a los currículos de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

La oferta de FP se cataloga en 5 niveles que rompen con la dualidad entre las titulaciones del sistema educativo y las titulaciones sin validez académica del ámbito laboral (certificados de profesionalidad), estableciendo un único itinerario con los niveles de:

- Grado A: Acreditación parcial de competencia
- Grado B: Certificado de competencia
- Grado C: Certificado Profesional
- Grado D: Ciclos Formativos de F.P.
- Grado E: Cursos de Especialización

NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Dossier informativo Ley Orgánica FP. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Los Ciclos formativos de Formación Profesional (básicos, medios y superiores), se catalogan en el nivel D, en los términos establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Tendrán una organización modular e incluirán una fase de formación en empresa.

De esta manera, se reconoce la importancia fundamental de la Formación Profesional, en la promoción de la cohesión social y el impulso de la competitividad económica. En esta nueva perspectiva, la Formación Profesional se concibe como parte integral de un sistema más amplio y continuo a lo largo de toda la vida, cuyo propósito es dotar a las personas de las habilidades necesarias para insertarse y mantenerse en el entorno laboral, adaptándose a los cambios y necesidades del mismo.

Por último, es destacable que entre los principios conforme a los que se desarrolla el Sistema de Formación Profesional se incluye:

- El desarrollo personal y profesional de la persona.
- Centralidad de la persona, potenciando el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo su participación activa, el desarrollo de sus habilidades interpersonales y contribuyendo a superar toda discriminación.

4.3. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LAS PERSONAS JÓVENES

Según datos de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística, la tasa de paro entre las personas jóvenes de entre 16 a 19 años en el primer trimestre de 2023 es de un 46,91%, entre las personas de 20 a 24 años de un 26,76% y de entre 25 a 29 años de un 17,11%. La tasa de desempleo para el total de la población en el mismo trimestre es del 13,26%. Estos datos muestran el elevado nivel de desempleo juvenil en nuestro país, frente a una media europea de en torno al 14% para menores de 25 años, lo que hace necesario implementar políticas que repercutan singularmente en la población más joven.

Si tenemos en cuenta el nivel de estudios alcanzados, la tasa de paro entre las personas jóvenes con la primera etapa de educación secundaria y similar asciende a un 36,68% y disminuye conforme se avanza en la formación alcanzada, el mismo proceso que se puede observar en el tramo de edad de entre 25 y 29 años.

Se puede inferir, por tanto, que a mayor nivel de formación menor es la probabilidad de estar en desempleo. “La educación y la formación son, sin duda, un recurso fundamental que configura la adecuación de la oferta y la demanda en los mercados laborales europeos” (Milana, 2008).

Es conocido que España se caracteriza, a nivel europeo, por unas elevadas tasas de temporalidad y flexibilidad contractual, así como por unas altas tasas de desempleo. Este modelo de empleo especialmente flexible ha tendido a generar trayectorias laborales inestables, que se habían concentrado hasta el inicio de la crisis en los grupos más vulnerables del mercado de trabajo: jóvenes, mujeres, inmigrantes y trabajadores con escasa cualificación. (Verd Pericàs & López-Andreu, 2015)

En cuanto a los datos de inserción laboral de la FP, teniendo en cuenta los datos de la Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral del Instituto Nacional de Estadística, que analiza en 2019 la situación laboral de los titulados en Ciclos Formativos del curso 2013-2014, un 74,6% de los titulados en Ciclos formativos de grado medio y un 79,5% de los titulados en Ciclos Formativos de grado superior se encontraban trabajando.

Teniendo en cuenta el alumnado que finaliza la formación titulado, siguiendo los datos publicados en la edición 2023 del sistema estatal e indicadores de la educación, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en FP básica tituló un 49,3% del alumnado que accedió en el curso 2016-2017, un 61,6% del alumnado que accedió a los Ciclos de Grado

Medio y un 73,8% de los que accedieron al Grado Superior. Las tasas de titulación son más elevadas para las mujeres que para los hombres.

La FP puede suponer un retorno a la formación, por un lado, o la permanencia en el sistema educativo, por otro. Lo que la convierte en una oportunidad para mejorar el nivel educativo de la población en general, para disminuir las tasas de abandono escolar temprano y en una vía para disminuir los niveles de desempleo, ajustando también las cualificaciones a la demanda del mercado laboral.

La formación profesional escolar (FP) se presenta como salida profesionalizante, para facilitar la inserción laboral de aquellos estudiantes que abandonaban la escolaridad general o académica. En realidad, este tipo de formación ha jugado también otras funciones, la de puente para el reingreso en la vía académica y de formación de base en que los estudiantes mejoran su escolaridad y aprenden a especializarse especializándose.(Planas, 2018)

Los cambios en el mercado laboral, que según las previsiones suponen que las calificaciones intermedias superarán los puestos de trabajo de las cualificaciones superiores en los próximos años, añadido a la alternativa que supone la FP al abandono escolar temprano, convierte a la FP en una solución a las bajas tasas de inserción laboral de las personas jóvenes en nuestro país.

4.4. TEORÍAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN LA FP

El carácter eminentemente práctico de la FP, pegado a la realidad y en constante interrelación con el contexto, marca las pautas de cómo deben enfocarse los procesos de aprendizaje. Su principal objetivo es la adquisición de competencias y el “saber hacer”. Son enseñanzas en las que el contexto laboral de los futuros egresados es un elemento central del proceso de aprendizaje.

En la actualidad, en el marco normativo se adoptan enfoques constructivistas del aprendizaje, cuya principal característica en contraposición al enfoque tradicional, es que implican un rol activo del alumnado en su aprendizaje.

“El aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a partir de una estructura conceptual que ya posee” (Baro, 2011).

Desde este enfoque, se considera que el conocimiento no es simplemente transmitido de manera pasiva al estudiante, sino que se construye activamente a través de la interacción entre

la persona que aprende y su entorno. Se reconoce que cada individuo tiene conocimientos previos, experiencias y formas únicas de comprender el mundo, y que estos elementos influyen en la manera en que se construye el nuevo conocimiento. El alumnado es, por tanto, participante activo en su propio proceso de aprendizaje.

Si la persona que enseña parte del principio de que el conocimiento se construye, va a promover la participación activa de los estudiantes, va a entrar en diálogo con ellos, para lograr un ambiente de colaboración, en el cual es posible, llegar a la construcción del conocimiento, tomando como base el acervo científico y tecnológico, acumulado por el ser humano a lo largo de su historia. (Ortiz Granja, 2015)

Para poder ofrecer una formación acorde a las personas a las que se está tratando de formar, es preciso tener en cuenta el tipo de alumnado que accede a FP y los objetivos que los llevan a seguir ese itinerario formativo.

“Todo aprendizaje implica la integración de dos procesos muy diferentes, concretamente un proceso de interacción externa entre el aprendiz y su entorno social, cultural o material y un proceso psicológico de elaboración y adquisición de conocimiento”. (Illeris, 2009)

Algunos de los principios educativos asociados a la concepción constructivista de la enseñanza son:

- Rol activo del sujeto, integrando los conocimientos previos y los adquiridos durante el proceso de aprendizaje.
- Importancia de las características del alumnado.
- Progresión en los aprendizajes.
- Respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- La interacción facilita el aprendizaje, que presenta un componente social.
- Importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje.
- Contextualización del aprendizaje, teniendo en cuenta los contextos específicos donde el alumnado se desenvuelve.
- Importancia de las operaciones mentales de tipo inductivo, generalizando a partir de la presentación de un hecho y su posterior análisis.
- La motivación es crítica para los procesos psicológicos que promueven el aprendizaje.
- Se debe potenciar la creatividad y el pensamiento crítico.
- Los procesos de aprendizaje fomentan la autonomía del alumnado.
- El contexto es un elemento que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de este enfoque constructivista, el aprendizaje será un proceso activo, centrado en el contexto, reflexivo y social, partiendo de aquellas cosas que se conocen y con tareas lo más cercanas a la realidad posible. Para ello, se requieren metodologías activas, centradas en el alumnado.

Asunción Suniaga define las metodologías activas como:

aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en tareas, actividades o acciones que fomenten la participación activa del estudiante y lleven a su aprendizaje de una forma constructiva e interactiva a través de la experiencia. (Suniaga, 2019)

María Cristina Davini, establece en su libro *La formación en la práctica docente*, diez formas generales para enseñar (Davini, 2016):

- Método de transmisión significativa. Basado en las aportaciones de autores como Ausubel, Novak y Hanesian, entre otros. Principalmente se destaca la necesidad de relacionar los contenidos a aprender con los conocimientos y experiencias previas del alumnado. Implica la construcción activa del conocimiento por parte del alumnado, tal como señalan autores como Freire o Giroux. Además, se tiene en cuenta que lo aprendido tenga valor en contextos reales, fuera de las aulas.
- Método de diálogo reflexivo: A través de la conversación entre alumnado y profesorado. Este método tendría sus bases en la mayéutica socrática, pasando por el pensamiento reflexivo de Dewey, la negociación de significados de Bruner y el diálogo liberador de Freire.
- Método de cambio o conflicto conceptual. Poniendo en juego aspectos como la flexibilidad conceptual y el pensamiento crítico por parte del alumnado, conociendo diferentes interpretaciones y poniendo en cuestión sus propias concepciones de la realidad.
- Método inductivo básico. Fundamentalmente a través de la observación y la manipulación de materiales.
- Método de investigación didáctica: Asimilación de los conocimientos a través de la resolución de problemas o proyectos.
- Método de estudio de casos: Teniendo en cuenta situaciones extraídas de la realidad, reflexionando sobre ellos y analizando las posibles soluciones.
- Método de solución de problemas. El planteamiento de un problema concreto a resolver por el alumnado permite el desarrollo de habilidades prácticas, la toma de decisiones y la interacción grupal.

- Método de proyectos. Acción grupal que implica la elaboración de un plan de acción, analizar posibles alternativas, organización de las etapas, seguimiento de las mismas y de los resultados obtenidos. Incluye habilidades expresivas y de creatividad.
- Demostraciones y ejercitación. Implica que el profesorado demuestre los procedimientos que luego ha de ejercitar de manera activa el alumnado.
- Simulaciones. Proponer situaciones lo más cercanas posibles a la realidad para que el alumnado tenga un acercamiento a su futura práctica profesional.

Este tipo de metodologías promueven una implicación activa del alumnado, su participación y trabajo colaborativo. Otros ejemplos son:

- Aprendizaje cooperativo: El alumnado colabora entre sí para llegar a un objetivo común, fomentando el trabajo en equipo.
- Aprendizaje basado en juegos: Se utilizan juegos y actividades lúdicas para enseñar y reforzar conceptos. Los juegos pueden ser físicos o digitales y se adaptan al contenido que se desea enseñar.
- Aprendizaje servicio: El aprendizaje se basa en el desarrollo de proyectos que involucran el servicio a la comunidad. Combina el aprendizaje académico con la acción solidaria, promoviendo la responsabilidad social.
- Aula invertida o Flipped Classroom: Se accede a los contenidos fuera del aula y la clase se utiliza para actividades más interactivas y participativas, como discusiones en grupo, resolución de problemas, proyectos colaborativos o práctica guiada.

“Usar estas metodologías implica centrar el proceso en las actividades por encima los contenidos, aun cuando esta última ha sido la forma de estructurar la enseñanza tradicionalmente. Los contenidos siguen existiendo pero cobran sentido en el contexto de las actividades” (Silva & Maturana, 2017).

Para Fernández March (2006), el aprendizaje por competencias nos remite a un enfoque aplicado, lo que es especialmente relevante en una formación orientada al mundo laboral. A través de estas metodologías se busca una vinculación con la realidad laboral, aplicándose conocimientos y habilidades adquiridas en situaciones cercanas a la realidad laboral, a través de proyectos, simulaciones o casos de estudio. Se dirige a la adquisición de competencias específicas (reflejadas en los currículos), centradas en áreas profesionales concretas. El aprendizaje se vuelve más significativo. También son metodologías que fomentan competencias relevantes para el desempeño profesional como son la colaboración, el trabajo en equipo, comunicación, creatividad, pensamiento crítico y capacidad de reflexión sobre las propias actuaciones.

4.5. ROL DOCENTE EN LA FP

El uso de metodologías activas implica el cambio en el papel de alumnado y profesorado: “Corresponden a aquellas metodologías que materializan este cambio en la forma de entender el aprendizaje, ya que se centran en las actividades más que en los contenidos, lo que implica cambios profundos en el actuar de profesores y estudiantes” (Silva & Maturana, 2017).

El profesorado deja de asumir el rol principal en las aulas, al mismo tiempo que el alumnado va ganando protagonismo y autonomía en su proceso de aprendizaje.

El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. En definitiva, preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje.(Fernández March, 2006)

El conocimiento del alumnado es imprescindible en la aplicación de las metodologías activas, el partir de lo conocido y conectar con los contextos particulares del alumnado hace necesario un proceso en el que se adapten las actividades a las personas que van a realizarlas.

El aplicar las metodologías activas implica para el docente, conocer bien a sus estudiantes, cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, elementos motivantes y desmotivantes tanto internos como externos, sus hábitos, valores y actitudes para el estudio.(Suniaga, 2019)

Fernández March (2006) resume en dos grandes áreas las tareas de los docentes en el campo de la metodología:

- Planificación y diseño, en coherencia con los resultados que se espera conseguir y teniendo en cuenta los espacios y recursos disponibles.
- Proveer al alumnado de motivación, guía y ayuda en su proceso de aprendizaje.

“De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias” (Fernández March, 2006).

Nos olvidamos así, de un rol docente que transmite un conocimiento único e indiscutible, frente a uno que tiene en cuenta las características de su alumnado, sus motivaciones e intereses, e intenta contextualizar las enseñanzas lo máximo posible, con el objetivo de facilitar un

aprendizaje que sea significativo y responda a las necesidades de un entorno laboral flexible, en el que la necesidad de continuar aprendiendo es la única certeza. Se logra así, mayor autonomía del alumno y una conciencia crítica que supondrá la capacidad de reflexión sobre su propio ejercicio profesional y el de su contexto laboral.

Del mismo modo, el profesor ha tenido, poco a poco, que abandonar su papel como fuente principal de conocimiento y encargado principal de todo lo que ocurre en el aula para dar paso a un profesor que negocia con sus alumnos, les guía y aconseja y les permite libertad. Esta nueva relación que se crea dentro de un aula que trabaja con Metodologías Activas, persigue como objetivo final la promoción de la autonomía del alumno. (Luelmo del Castillo, 2018)

4.6. LAS COMPETENCIAS CLAVE EN FP

Con la publicación en 1996 del llamado informe Delors “Los cuatro pilares de la educación” se propuso desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) un cambio de paradigma en la educación.

Delors sostiene que los cuatro pilares que conforman la educación son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors, 1996).

Teniendo en cuenta este cambio de paradigma, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), definió las competencias en educación en 1997, a través del proyecto “Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). El informe DeSeCo define las competencias como "conjuntos integrados de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las personas adquieren y utilizan para realizar tareas y resolver problemas en contextos específicos". (OCDE, 2005)

Otra definición de competencia alude a “conocimientos que remiten a situaciones complejas que conducen a gestionar variables heterogéneas y que permiten resolver problemas que escapan a las situaciones relacionadas epistemológicamente con una sola disciplina de conocimiento” (Luengo Navas et al., 2008).

El aprendizaje por competencias se centra por tanto en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos que son relevantes y aplicables en situaciones del mundo real. En lugar de centrarse exclusivamente en la transmisión de información teórica, el aprendizaje por competencias se basa en el desarrollo de habilidades específicas que permiten abordar desafíos y problemas concretos.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, pretendía que los estados miembros incluyesen en las políticas de educación el aprendizaje por competencias clave (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006).

En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) incorporó las competencias clave al sistema educativo en 2006, incluyéndose una competencia clave más en la LOMLOE:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

En la normativa educativa actual para los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato se incluye la adquisición de estas competencias clave, no obstante, en FP no se contemplan, haciendo hincapié en las competencias profesionales, personales y sociales, que se desarrollan en cada Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas de cada uno de los títulos.

La Ley 3/2022 de FP define en su artículo 2 las competencias básicas y las competencias profesionales como:

Competencias básicas: aquellas que son consideradas necesarias para la realización y el desarrollo personal, para participar activamente en la sociedad o mejorar la empleabilidad. El desarrollo de estas competencias se realiza por múltiples vías, y queda incorporado en cualquier oferta de formación profesional en tanto que promueve el desarrollo integral de la persona.

Competencia profesional: El conjunto de conocimientos y destrezas que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Las competencias profesionales se recogen en los estándares de competencia profesional, que servirán para el diseño de cualquier oferta de formación profesional.

Por tanto, no se hace referencia en la normativa actualmente desarrollada a las competencias clave a desarrollar en FP, sino que se hace un especial hincapié en las competencias profesionales, especificando estas últimas junto con las competencias personales y sociales en cada título, sin relacionarlas con las competencias clave. Dada la relevancia que se otorga desde

la Unión Europea y desde la Ley de Educación a las competencias clave, se incluirán en el desarrollo de la situación de aprendizaje, conectándolas con los elementos establecidos en el currículo, a la espera de la renovación de los currículos de FP en adaptación a la normativa actual.

4.7. DESAFÍOS Y TENDENCIAS EN LA DOCENCIA DE FP

Desde el ámbito institucional y con la nueva normativa de aplicación en la Formación Profesional se pretende dar un impulso a este tipo de formación como medida para ampliar los niveles medios de cualificación, que, según las previsiones europeas, supondrán en torno a la mitad de los puestos de trabajo para 2025.

Durante las últimas décadas, los responsables en cada país de lo que hoy se conoce como política de cualificaciones y de formación profesional, así como los expertos en estos temas y de modo recurrente los medios de comunicación, han venido planteándose cuestiones muy similares respecto de las relaciones entre la formación y el empleo: ¿cómo aproximar más y mejor la formación a los requerimientos del empleo? ¿cómo acercar más la escuela al trabajo? ¿cómo la formación puede mejorar la empleabilidad de quienes se benefician de ella? (Blas, 2014)

La FP supone así, una alternativa al abandono escolar temprano, además de una oportunidad para acercar las necesidades de un mercado laboral cada vez más flexible y las cualificaciones de la ciudadanía. Para ello, es necesario en primer lugar que se amplíe la oferta de FP pública disponible, y además de presentar una oferta suficiente, que esta sea una formación adecuada a las necesidades del alumnado y actualizada conforme a las necesidades sociales y económicas actuales.

Por tanto, en un primer momento se hace necesario un redimensionamiento de la oferta de formación en FP, ampliando la oferta pública de formación, e incorporando aquellas competencias transversales requeridas por la sociedad actual, como son la digitalización, la innovación, el emprendimiento, la iniciativa, la responsabilidad, el compromiso, la capacidad de análisis, la autonomía o el trabajo en equipo. “Se prevé un aumento general de las necesidades de cualificación, que no solamente afectará a quienes trabajen en ocupaciones no manuales, sino también al resto de la población ocupada”(Mato Díaz, 2014).

Para ello, el a partir de ahora Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales precisa de una actualización permanente que hasta el momento no se ha producido, acercando

la realidad formativa a la laboral. “De nuevo otra paradoja: tantos años de campañas a favor de la FP, y cuando hay un crecimiento sustantivo de la demanda no hay capacidad de respuesta suficiente por parte de la oferta”(Merino, 2013).

La necesidad de adaptación a un mercado laboral cambiante supone no únicamente una necesidad de cualificación de la ciudadanía, sino también de recualificación y readaptación profesional, lo que se conoce como formación a lo largo de la vida, que afecta a la transformación de los perfiles del alumnado de FP:

Los trabajadores tienen ya y tendrán cada vez más que adaptarse a condiciones de trabajo cambiantes, sean de un mismo empleo o entre empleos, lo cual requerirá de ellos continuar aprendiendo, o volver a aprender, a lo largo de la vida, algo que arroja responsabilidades nuevas sobre ellos y sobre los sistemas y las políticas de formación permanente (responder al cambio) y de formación inicial (permitirles aprender a aprender). (Fernández Enguita, 2014)

Las tendencias reflejan una evolución hacia perfiles de alumnado cada vez más diversos, debido a las características del modelo en construcción, que favorece el aprendizaje a lo largo de la vida y la creación de una oferta formativa integrada y flexible que permita el paso hacia la formación profesional desde diversas vías, incluyendo las vías no formales de formación o la experiencia laboral. Asimismo, se plantea un modelo centrado en la igualdad de oportunidades y la educación inclusiva, donde se busca asegurar la participación y el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus características o habilidades. La ciudadanía debe ver respetados sus derechos para la adquisición de competencias profesionales y sociales adecuadas para ser capaces de aprovechar las oportunidades de empleo existentes.

Por tanto, el profesorado debe estar preparado para afrontar estos desafíos, por un lado, la diversificación de los perfiles del alumnado, la atención a la diversidad y la individualización del aprendizaje, adaptando los procesos formativos y las metodologías a las diferencias que previsiblemente encontrará en las aulas. Por otro lado, deberá dar respuesta a las necesidades del alumnado que tienen que ver con su empleabilidad, tratando de adaptar la formación a las demandas del mercado laboral y al mismo tiempo formando profesionales que ejerzan su labor de manera socialmente responsable, generando recursos educativos al servicio de la comunidad. Para ello no se deben olvidar competencias transversales que supondrán un elemento clave en el desarrollo profesional del alumnado, dotando de habilidades fundamentales para la adaptación a los entornos laborales cambiantes que caracterizan la

sociedad actual y que pueden mejorar la capacidad de los futuros profesionales para ser capaces de influir en ellos.

Se plantea como uno de los principales objetivos de la FP la mejora de la empleabilidad del alumnado, insertándose en el mercado laboral, a través de la adquisición de las competencias profesionales establecidas en los currículos oficiales. Esto sería, a su vez, un éxito para la economía, ya que se produciría un ajuste entre la oferta y demanda de empleo, preparando a la ciudadanía para encajar en aquellos requerimientos que se demanden por un determinado sector económico. No obstante, quedarnos únicamente en estos objetivos, nos llevaría a aceptar el modelo de formación que M^a Isabel Jociles califica de “*modelo de recursos humanos*” (consistente en la adaptación de la formación a las necesidades de un sector económico determinado), en contraposición al modelo de formación del “buen profesional”:

El buen profesional sería no sólo el que tiene una visión global de los procesos de intervención y ha adquirido conocimientos y procedimientos para llevar adelante las etapas de los mismos en que esté implicado en cada momento, sino el que cuenta con las capacidades necesarias para centrar sus actuaciones en los objetivos ideales de esos procesos de intervención, para mediar –si es preciso– entre éstos, los intereses de las empresas/entidades y las demandas explícitas de los destinatarios, para tomar decisiones y preservar su autonomía intelectual, y, sobre todo, para modificar la realidad, tanto la de aquellos procesos como la de su entorno laboral e, incluso, la de su vida cotidiana. (Jociles Rubio, 2001)

Jociles se pregunta, por un lado, si la principal finalidad de la Formación Profesional debe ser responder a las demandas de un determinado sector económico,

o debe aspirar, por el contrario, a una formación integral del profesional, a una formación que pueda redundar en un trabajo más enriquecedor, a la larga, tanto para los que lo llevan a cabo como para la sociedad en general, en un trabajo que entrañe o suponga «un bien social». (Jociles Rubio, 2001)

Por otro lado, se cuestiona el que realmente la FP tenga la capacidad de responder de manera efectiva a las necesidades del mercado laboral, dada la rapidez de los cambios que vivimos en la sociedad actual.

¿Puede y debe realmente un sistema de competencias profesionales estar actualizado con las competencias que requieren en cada momento los sistemas productivos? Sin duda este es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el nuevo Catálogo Nacional de Estándares de Competencia a desarrollar, la flexibilidad suficiente para adaptarse a las aceleradas

transformaciones económicas, sociales y tecnológicas que caracterizan el mundo globalizado en el que vivimos.

Si nos remontamos a las conclusiones obtenidas en el Informe del Club de Roma (W. Botkin et al., 1980), un aprendizaje que se adapta al entorno, respondería a un “aprendizaje de mantenimiento”, que se adapta a situaciones conocidas, no obstante, para dar respuesta a circunstancias cambiantes e inciertas debemos recurrir a otro tipo de aprendizaje, el “aprendizaje innovador”, caracterizado por la anticipación y la participación, con objeto de potenciar la autonomía de los sujetos y crear conciencia de nuestra interdependencia, generando un espíritu de cooperación.

5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CICLO DE GRADO SUPERIOR DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO

5.1. DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

La situación de aprendizaje planteada forma parte de la programación del Módulo 1406 de Intervención socioeducativa para la igualdad, del Ciclo Formativo de Grado Superior de Promoción de Igualdad de Género. Hace referencia a los bloques de diseño, organización e implementación de acciones formativas en la prevención de la violencia contra las mujeres.

Se plantea una propuesta de Aprendizaje Servicio realizada por el alumnado de este Ciclo, apoyado por los contenidos establecidos en el currículo, en el centro formativo en el que se desarrollan el propio Ciclo, pero en otras etapas educativas, para prevenir la aparición de factores de riesgo de violencia de género entre el alumnado adolescente.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, presenta en el título I las medidas de sensibilización, prevención y detección, estableciendo la obligación de los poderes públicos de impulsar campañas de información y sensibilización, entre otros ámbitos, en el educativo. El sistema educativo incluirá según la Ley, entre sus fines, la formación, tanto de alumnado como de profesorado, en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres. Por otro lado, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, también se dirige a la comunidad educativa para la adopción de medidas en favor de la erradicación de la violencia de género.

En el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (Gobierno de España, 2019), se plantea el fomento de acciones de sensibilización y de prevención de la violencia de género y en la normativa de Castilla y León la Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género en Castilla y León, incluye en su artículo 17 la prevención en el sistema educativo.

En la Ley 1/2004, se distinguen tres niveles de prevención:

- Primaria: cuando aún no ha surgido el conflicto, con lo cual a este nivel el objetivo es evitar el riesgo de violencia contra las mujeres. Está orientada al cambio en los valores que permiten la desigualdad en los derechos entre hombres y mujeres, el control de las causas de la violencia y de los factores de riesgo que influyen en la misma.
- Secundaria: Cuando ya existe conflicto. Se dirige a la detección e intervención precoz.
- Terciaria: Incluye procesos de protección a la víctima de violencia de género.

Los talleres de prevención se encuadrarían en un nivel de prevención primaria, en el que se analizarían las causas de la violencia, los patrones sociales, económicos y culturales que contribuyen a aumentar el riesgo de esa violencia, deslegitimando el uso de la violencia para la resolución de conflictos.

Estas acciones específicas deben acompañarse de la transversalidad de género en todas las materias del currículo, teniendo presente la perspectiva de género en la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La población adolescente es un colectivo especialmente vulnerable frente a la violencia de género y pueden darse situaciones de gran vulnerabilidad en formas poco visibles de violencia. A esto se le suma las nuevas formas de violencia a través de redes sociales o formas de control a través de dispositivos electrónicos.

En el Barómetro 2021 del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (Rodríguez San Julián et al., 2021), los datos muestran que uno de cada cinco jóvenes (un 20%), de entre 15 y 29 años cree que la violencia de género es un invento ideológico y uno de cada cuatro que el feminismo busca perjudicarles. Estos porcentajes han subido respecto a 2019, cuando un 11,9% de los hombres jóvenes calificaban la violencia de género de invento ideológico.

Otro dato relevante ofrecido por el Barómetro del Centro Reina Sofía, es que un 18,1% de los jóvenes adolescentes (varones), considere normal mirar el móvil de su pareja, frente al 12,7% de las mujeres jóvenes, lo que revela que se normalizan actitudes de control en las relaciones por parte de un porcentaje considerable de adolescentes.

El proyecto busca realizar una labor preventiva de nivel primario frente a la violencia de género en la adolescencia, a través de la sensibilización frente a factores de riesgo que pueden favorecerla y el fomento de actitudes que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, en el ámbito escolar y amparado por la legislación vigente, tanto a nivel autonómico, como nacional.

Este tipo de actividades son complementarias a una perspectiva de género que atraviese el currículum escolar y que son difíciles de organizar por parte del centro educativo por falta de tiempo y de recursos.

Estas tareas se desarrollarán de manera coordinada con el profesorado del centro, suponiendo además un puente de comunicación entre las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional que, aun compartiendo espacios, no tienen habitualmente relación entre sí. Se dotará de esta manera de protagonismo a los estudios de Formación Profesional del centro, que aportarán actividades de relevancia para el resto de alumnado, colaborando con un servicio

que mejorará las relaciones de la comunidad, partiendo de las necesidades detectadas entre las personas jóvenes del centro escolar.

5.2. CONTEXTO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PLANTEADA

La programación presentada está integrada en el Módulo Profesional de Intervención Socioeducativa para la igualdad, del Ciclo formativo de Grado Superior de Promoción de la Igualdad de Género.

Hace referencia a los bloques de Diseño, Organización e Implementación de acciones formativas.

El contexto de la propuesta es un hipotético Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Valladolid, que cuenta con alumnado heterogéneo, tanto de población urbana de varios barrios de la capital, como población del alfoz, conviviendo diversidad de contextos socioeconómicos. En el centro convivirían enseñanzas de Secundaria, Bachillerato y varios Ciclos Formativos de Grado Superior.

La etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria presentaría unas 6 líneas por curso y en bachillerato 5 líneas, lo que unido a los ciclos sumaría en torno a 1.100 alumnos y alumnas en el centro.

El Ciclo de Promoción de Igualdad de Género se impartiría en horario de mañana, de 8:15 a 15:00 horas de lunes a viernes, contando con 12 alumnas.

La duración del módulo es de 168 horas, impartándose en el segundo curso, entre el primer y el segundo trimestre, con un total de 8 horas semanales.

5.3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Siguiendo el Real Decreto 779/2013, por el que se establece el título de Técnico Superior en Promoción de la Igualdad de Género y se fijan sus enseñanzas mínimas, la competencia general del título consiste en: Programar, desarrollar y evaluar intervenciones relacionadas con la promoción de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres aplicando estrategias y técnicas del ámbito de la intervención social, detectando situaciones de riesgo de discriminación por razón de sexo y potenciando la participación social de las mujeres.

Concretamente, los objetivos generales del módulo profesional de intervención socioeducativa y las competencias profesionales, personales y sociales que desarrolla son las siguientes:

OBJETIVOS GENERALES	COMPETENCIAS PROFESIONALES, PERSONALES Y SOCIALES
Aplicar procedimientos de planificación, relacionando sus diferentes elementos con la información obtenida del análisis de la realidad para programar intervenciones que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres	Programar intervenciones que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, interpretando y teniendo en cuenta la normativa legal, así como el plan estratégico, y políticas públicas de referencia.
Analizar las competencias requeridas al técnico superior en promoción de igualdad de género y a los miembros del equipo de trabajo, analizando el contexto de intervención y los criterios de calidad establecidos en la planificación para dirigir la implementación de proyectos de promoción de igualdad de género	Dirigir la implementación de proyectos de promoción de la igualdad de género, coordinando las actuaciones de otros profesionales, supervisando la realización de las actividades con criterios de calidad y facilitando el trabajo en equipo
Aplicar técnicas de gestión, analizando los recursos necesarios, las fuentes de financiación y la documentación asociada al control presupuestario para organizar departamentos, programas y actividades de promoción de la igualdad de género	Organizar departamentos, programas y actividades de promoción de la igualdad de género, gestionando la documentación y los recursos así como la financiación y el control del presupuesto asignado.
Seleccionar técnicas participativas y de dinamización, analizando las posibles fuentes de conflicto para dinamizar grupos promoviendo el respeto y la solidaridad	Dinamizar grupos, aplicando técnicas participativas y de dinamización, gestionando los conflictos y promoviendo el respeto y la solidaridad
Diseñar estrategias y materiales de formación y sensibilización, analizando las necesidades y características de la población destinataria, para desarrollar acciones de intervención socioeducativa en materia de igualdad y en prevención de la violencia contra las mujeres	Desarrollar acciones de intervención socioeducativa en materia de igualdad de género, sensibilizando a la población acerca de su importancia para el cambio social y la prevención de la violencia de género
Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación, analizando los criterios e indicadores de calidad establecidos en la planificación y la documentación asociada al proceso, para evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos	Evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos, con actitud autocrítica, elaborando y gestionando la documentación asociada al proceso con criterios de calidad

Extraídos del 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.

Las competencias clave a las que se contribuye a través de la adquisición de estas competencias profesionales, personales y sociales son:

COMPETENCIAS CLAVE	
Competencia en comunicación lingüística	Se promueve la acción comunicativa, actuando con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Las posibilidades comunicativas incluyen formas orales, escritas y mediadas por la tecnología, expandiéndose las capacidades de interacción con otros individuos y el entorno.
Competencia digital	Implica el uso de manera creativa, crítica y segura de las tecnologías de la información y la comunicación. Las destrezas desarrolladas se relacionan con el acceso a la información, su procesamiento y el uso para la comunicación y resolución de problemas.
Competencia personal, social y aprender a aprender	Autonomía para ser capaz de controlar los propios procesos de aprendizaje y que este se produzca de manera permanente a lo largo de la vida en diversidad de contextos. Asimismo, tiene en cuenta la capacidad de interrelacionarse con eficacia en diferentes ámbitos, y las destrezas en habilidades sociales. Iniciativa personal, con conciencia sobre las posibilidades y limitaciones de las acciones a realizar, eligiendo con criterio propio las soluciones más adecuadas a cada situación. Capacidad para tomar decisiones y planificar una acción. Extraer conclusiones, evaluando las acciones llevadas a cabo y valorando posibilidades de mejora.
Competencia emprendedora	Capacidad para transformar las ideas en actuaciones concretas, reconociendo las oportunidades existentes, analizando el contexto, actuando con creatividad e iniciativa a la hora de perseguir determinados objetivos.
Competencia ciudadana	Comprender la realidad social de la que se forma parte. Participar de forma activa, responsable y cívica en el desarrollo de la sociedad.

CONTENIDOS BÁSICOS

1. Diseño de acciones formativas:

- La intervención en coeducación y prevención de la violencia contra las mujeres en diferentes colectivos (infancia, adolescentes, mujeres, mujeres con discapacidad, docentes y profesionales, entre otros).
- Características específicas de cada colectivo.
- Análisis de programas de intervención socioeducativa en coeducación y prevención de la violencia contra las mujeres:
 - Recogida de datos.
 - Análisis de la realidad.
 - Identificación de objetivos y características generales.
 - Contenidos de trabajo.
 - Metodología y procedimientos de intervención.
 - Dinámicas de grupo aplicadas a la intervención socioeducativa en prevención de la violencia contra la mujer.
 - Estrategias y recursos para la construcción de una identidad positiva y diferenciada y el rechazo de la violencia.
 - Uso de las TIC como recurso de intervención en este ámbito.
 - La colaboración con otros agentes y profesionales. Relaciones entre educación formal y no formal. Ámbito sociosanitario, del empleo y otros.
 - Trabajo en red.
 - Tipos de acciones formativas. Conocimiento de buenas prácticas.
- Diseño de programas de educación en igualdad de género y prevención de la violencia contra las mujeres para diversos colectivos.
- La colaboración con otros agentes: vías y estrategias. Papel de la familia

CONTENIDOS BÁSICOS

<p>2. Organización de acciones formativas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para iniciar y mantener el contacto con las organización e instituciones potenciales destinatarias de la intervención: centros escolares, asociaciones de madres y padres, asociaciones de mujeres, centros de formación de profesorado y formadores, instituciones que trabajan en el ámbito de la violencia de género, otros. - Materiales informativos. Diseño y elaboración. Materiales y estrategias de difusión para mujeres con discapacidad. - Talleres y acciones formativas: tipología y desarrollo. Adecuación a las personas destinatarias. - Organización de talleres: <ul style="list-style-type: none"> – Coeducación. – Violencia de género. – Análisis e interpretación de construcciones culturales que naturalizan el uso de la violencia. Actitudes y prejuicios que la perpetúan. – Estrategias para la puesta en práctica de los programas. – Defensa personal. – Otros.
<p>3. Implementación de acciones formativas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas para el desarrollo de habilidades para la prevención de la violencia contra las mujeres y la victimización: <ul style="list-style-type: none"> – Habilidades comunicativas no sexistas. – Habilidades de gestión de conflictos. - Selección de recursos. Posibilidades educativas de las tecnologías de la información y la comunicación en materia de prevención de la violencia contra las mujeres. - Habilidades personales y sociales para la intervención. Observación y escucha activa. El trabajo de la dinámica de grupos. - Valoración de la importancia de establecer un clima adecuado en el desarrollo de las acciones formativas y de la capacidad para resolver posibles contingencias. - Análisis del papel del técnico en función del colectivo y objetivos de la intervención: <ul style="list-style-type: none"> – Aportaciones a los programas de formación para profesionales: experiencia y conocimiento de la sociedad civil, el mundo académico, las organizaciones feministas y la propia práctica profesional.

Contenidos extraídos de la Orden ECD/1545/2015, de 21 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Promoción de Igualdad de Género.

5.4. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig Rovira & Palos, 2006).

Se trata, por tanto, de un proyecto educativo que comporta un beneficio social a la comunidad, mezclando dos elementos, el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad, aportando al proceso de aprendizaje relevancia práctica y funcionalidad real. Para conseguir un beneficio social, el proyecto debe estar vinculado a una necesidad real de la comunidad. “En la medida en que la necesidad sobre la que se actúa es real, el resultado del servicio contribuirá de una manera tangible a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad”. (Puig Rovira & Palos, 2006)

Según la guía Zerbikas Aprendizaje y Servicio Solidario (Rubio, 2008) los principios pedagógicos en los que se basa el ApS son:

- Aprendizaje experiencial basado en la acción, la exploración y la reflexión, todo ello para centrarse en la aplicabilidad de aquello que se quiere aprender.
- Educación en valores a través de situaciones reales y la propia experiencia
- La participación activa, responsable, cooperativa y solidaria son los principios desde los que parte la educación para la ciudadanía, con el objetivo último de mejorar la sociedad.

El Aprendizaje Servicio estaría encuadrado dentro de lo que podemos llamar pedagogías activas, que incluye el aprendizaje de habilidades y conocimientos a partir de experiencias prácticas, sin olvidar las actitudes y valores al establecer relaciones con otras personas y agentes de la comunidad.

Se inspira en una pedagogía que se esfuerza por aplicar los principios de experiencia, o relación directa y significativa con la realidad; participación activa, o intervención de los protagonistas en las diferentes fases del proyecto; reflexión, o esfuerzo por guiar la actividad y darle sentido personal y social; interdisciplinariedad y resolución de problemas, o consideración de hechos complejos desde múltiples perspectivas para mejorar su funcionamiento; cooperación, o trabajo conjunto con los compañeros y colaboración con los receptores de la ayuda; inmersión en prácticas de valor, o adquisición de valores por participación en actividades cuyo desarrollo los encarna e

induce a manifestarlos, y de evaluación múltiple, o regulación continua de la experiencia y del trabajo de los participantes.(Puig Rovira & Palos, 2006)

Un aspecto fundamental para el desarrollo de las competencias a través de la metodología del Aprendizaje y Servicio es la contextualización de los aprendizajes. El proyecto está claramente vinculado al contenido curricular, permitiendo sistematizar el aprendizaje, explicitándose qué se va a aprender antes, durante y después de su realización. Se trata de un proceso de aprendizaje consciente y planificado, relacionando el servicio a realizar con las competencias a alcanzar a través de una sistematización de las actividades.

En todo momento debe existir un proceso transversal de reflexión sobre la práctica, generando una mayor conciencia sobre los aprendizajes alcanzados en el transcurso del servicio y sobre las propias acciones realizadas, el contexto del problema abordado, y las dinámicas grupales existentes.

A través del desarrollo del proyecto se abordan situaciones complejas: Se analiza la situación, se selecciona la estrategia de intervención, se planifica la intervención, se ejecuta y se evalúa. Todo ello a través de la participación activa del alumnado en todas las fases, desde la detección de las necesidades hasta el diseño de propuestas de mejora y el análisis del impacto del servicio realizado, lo que genera aprendizajes significativos. El alumnado, por tanto, es el protagonista, implicándose en el diseño y en la toma de decisiones: los aspectos a abordar, la distribución de los tiempos, cómo se va a realizar la evaluación.

El profesorado realiza una labor de acompañamiento educativo, dinamizando, motivando, ofreciendo información y herramientas:

El profesorado, en función de la edad, del grupo-clase, plantea los servicios a realizar de una manera más o menos abierta: motiva, dinamiza, problematiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, ayuda a la síntesis, aporta el conocimiento experto, ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido en el proceso.(Hernández et al., n.d.)

El desarrollo de competencias desarrollado a través del aprendizaje y servicio moviliza los conocimientos adquiridos, las capacidades y habilidades alcanzadas para hacer frente a las necesidades detectadas. Supone una fuente de motivación para el aprendizaje, convirtiéndolo en algo vivencial, reflexivo y significativo.

Además, se fomenta el trabajo cooperativo, entre el propio alumnado y entre el alumnado y los agentes del entorno, estimulándose la autonomía, la autoestima y la confianza, así como las

habilidades de comunicación, dinamización de grupos, control de tiempos, selección de materiales, expresión oral...etc.

Se enlaza el interés personal con el de la comunidad, desarrollándose un compromiso social en la resolución de los problemas detectados, estimulando el trabajo en red.

A través de la realización del proyecto, el alumnado habrá hecho un ejercicio de comprensión de la realidad, diagnóstico de las necesidades a trabajar con un grupo concreto, además de revisar la propia acción a través de la reflexión y análisis crítico posterior con el objetivo de poder mejorarla en el futuro, además de aportar conocimiento sobre el contexto de la intervención.

5.5. TEMPORALIZACIÓN

El módulo de Intervención Socioeducativa para la Igualdad se imparte en el segundo curso del Ciclo, en el primer y segundo trimestre, con una duración de 8 horas semanales, siguiendo lo establecido en el Decreto 70/2015, por el que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Promoción de la Igualdad de Género en la Comunidad de Castilla y León. La distribución de las horas es de 2 horas por sesión, 4 días a la semana. Se dedicarán 4 horas semanales al desarrollo del proyecto.

La situación de aprendizaje planteada implica el desarrollo de contenidos establecidos en el punto 2, 3 y 4 del módulo, correspondientes al Diseño, Organización e Implementación de acciones formativas, dirigidas a la prevención de la violencia contra las mujeres, que en este caso se centrarán en el colectivo adolescente.

CRONOGRAMA DEL PROYECTO

FASES	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO
ELABORACIÓN DEL BORRADOR							
ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES: ORGANIZACIÓN							
PLANIFICACIÓN							
PREPARACIÓN							
EJECUCIÓN							
CIERRE							
EVALUACIÓN MULTIFOCAL							

La ejecución de los talleres formativos está prevista para realizarse en el mes de febrero, inicialmente planteados en el curso de 3º de ESO, que cuenta con 6 líneas, asignándose dos alumnas por taller. No obstante, esta planificación puede verse modificada durante las fases de organización, al entablar las relaciones con el equipo directivo y los equipos tutoriales de cada clase, así como durante la planificación, al darse autonomía al alumnado para planificar los tiempos y la organización de los talleres conforme a los objetivos específicos planteados.

Simultáneamente, se dedicará tiempo semanalmente al análisis de los contenidos a través de otras metodologías complementarias.

5.6. PLAN DE TRABAJO

En términos generales, el plan de trabajo incluirá los siguientes bloques y etapas, desarrollando de manera transversal tres procesos a lo largo del proyecto: reflexión, registro y evaluación.

BLOQUES	ETAPAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE APS	PROCESOS TRANSVERSALES
PREPARACIÓN	1. Borrador de la idea	REFLEXIÓN REGISTRO EVALUACIÓN
	2. Establecimiento de alianzas	
	3. Planificación del proyecto	
REALIZACIÓN	4. Preparación del proyecto con el grupo	
	5. Ejecución del proyecto	
	6. Cierre del proyecto con el grupo	
EVALUACIÓN	7. Evaluación multifocal	

Para delimitar el plan de trabajo a seguir durante el desarrollo del proyecto, se han tenido en cuenta las etapas del proyecto que se desarrollan en la Guía Zerbikas (Puig-Rovira et al., 2008)

ETAPAS DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

1. ELABORACIÓN DEL BORRADOR

1.1. Definir por dónde empezar: determinar un servicio socialmente necesario y establecer los aprendizajes vinculados al servicio

Tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente, se parte de una necesidad social existente en el centro educativo, al tratarse la población adolescente de un colectivo especialmente vulnerable ante situaciones de violencia de género, lo que viene contemplado en la normativa a través del establecimiento de medidas en favor de su erradicación y la sensibilización y prevención en el ámbito educativo.

Esta necesidad se abordaría a través de la puesta en práctica de talleres de prevención primaria de la violencia de género, en etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria, fomentando actitudes y valores que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres, eliminando factores de riesgo que puedan influir en la aparición de situaciones de violencia contra las mujeres.

El servicio concreto se ha delimitado de manera inicial en unos talleres para alumnado de 3º de ESO, durante las sesiones de tutoría, de 50 minutos de duración. También será necesario delimitar los contenidos de los talleres para enfocarlos hacia temáticas concretas. No obstante, en la fase de planificación se tendrá en cuenta tanto la colaboración del resto de profesionales

del centro, las necesidades expresadas por el personal docente y la participación del alumnado en la toma de decisiones, por lo que esto puede verse modificado en el transcurso del proyecto.

Los contenidos académicos y aprendizajes a tratar durante el proyecto son los delimitados por la normativa y expuestos en el punto 5.3 de este documento, que serán trabajados de manera complementaria durante la puesta en práctica del servicio, acompañado en todo momento de un proceso de reflexión, registro y sistematización de la información y evaluación de cada una de las fases que se estén desarrollando a lo largo del proceso.

El lugar donde se plantea la experiencia es el propio centro por lo que inicialmente se debe plantear el apoyo con el que se contará por parte del equipo directivo de una parte, y del resto de profesorado de otra.

1.2. Analizar cómo está el grupo y cada uno de sus miembros

Previamente al comienzo de la organización del proyecto será preciso un análisis del grupo de participantes, contextualizando el proyecto no únicamente en el lugar de realización del servicio sino además teniendo en cuenta las dinámicas que caracterizan al grupo de alumnas y alumnos, sus intereses, motivaciones, experiencias previas y nivel académico y competencial, así como el clima en general de la clase. Esto puede determinar cómo enfocar el resto del proyecto.

2. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES CON ENTIDADES SOCIALES- ORGANIZACIÓN CON EL CENTRO-EQUIPO DIRECTIVO Y TUTORES/AS

En este punto, dado que el servicio se plantea realizar en el propio centro educativo donde se imparte la formación, pero en otras etapas, se debe plantear y acordar con el equipo directivo y los tutores y tutoras de cada grupo el servicio concreto a realizar, organizando en qué momentos se va a realizar y delimitando los objetivos a alcanzar.

3. PLANIFICACIÓN

3.1. Definir los aspectos pedagógicos

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DELIMITADOS EN LA PLANIFICACIÓN	
OBJETIVOS EDUCATIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis de la realidad para la programación de intervenciones▪ Aplicar procedimientos de planificación▪ Aplicar técnicas de gestión teniendo en cuenta los recursos disponibles▪ Aplicación de técnicas participativas y de dinamización de grupos▪ Diseño de estrategias y materiales de formación y sensibilización, teniendo en cuenta las características del grupo en el que se va a intervenir▪ Selección de técnicas e instrumentos de evaluación, haciendo una valoración crítica de los resultados obtenidos	<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis del contexto de intervención y sus necesidades▪ Selección de las intervenciones a realizar y sus temáticas concretas▪ Planificación de los talleres▪ Selección y elaboración de los materiales a utilizar▪ Reflexión sobre las competencias necesarias para la realización de los talleres▪ Impartición de los talleres▪ Evaluación del servicio una vez ha finalizado el mismo.
EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">▪ Memoria en la que se recogerán las distintas fases del proyecto y las herramientas utilizadas▪ Cuestionario para recoger la valoración de los talleres por parte de alumnado y profesorado participante	
PAPEL Y FUNCIONES DEL EDUCADOR O EDUCADORA	
<p>El profesorado realizará funciones de acompañamiento educativo durante todo el proceso, planteando de manera abierta el proyecto fomentando la participación del alumnado y la autonomía en la toma de decisiones. Se encargará del diseño inicial del proyecto, estableciendo los aspectos pedagógicos involucrados en el proceso, además de motivar y dinamizar al grupo, ofreciendo recursos y herramientas, orientando en todo momento, aportando conocimientos y ayudando en la toma de conciencia del proceso y en la reflexión que favorecerá el aprendizaje. Además, servirá de puente entre los agentes involucrados en el proceso, realizando un seguimiento y evaluación continua que implicará la adopción de los ajustes necesarios en función al desarrollo del proyecto. Asimismo, velará porque todas las fases se desarrollen adecuadamente, sin perder de vista los objetivos educativos planteados inicialmente.</p>	

3.2. Definir la gestión y la organización

La temporalización será inicialmente la descrita en el punto 5 de este documento, no obstante, se tendrán en cuenta las modificaciones incluidas una vez se plantee el proyecto con el alumnado y el resto de agentes implicados en el servicio a realizar.

Se plantearán reuniones de seguimiento tanto para organizar los talleres y delimitar concretamente horarios y duración como para evaluar el servicio realizado.

3.3. Definir las etapas de trabajo con el grupo

Tiempo de preparación: Durante el mes de enero se planteará la preparación de los talleres, una vez se haya definido la organización y la planificación de los mismos. Se habrá realizado ya un análisis de necesidades, a través de la búsqueda de información contrastada y pertinente, que permitirán seleccionar las temáticas concretas, las metodologías de intervención y los instrumentos y materiales necesarios y adecuados al colectivo destinatario de la formación. Este trabajo de preparación incluirá trabajo individual y grupal, analizando los aprendizajes que han tenido lugar en esta etapa.

Tiempo de ejecución: La realización de los talleres está prevista durante el mes de febrero, programándose después de su desarrollo una sesión de análisis en la que se abordarán las dificultades que se han presentado durante su ejecución, puntos fuertes, instrumentos utilizados, pautas de actuación, habilidades comunicativas y de gestión de grupos, entre otras cuestiones que sean de interés para el grupo.

Tiempo de evaluación: Posteriormente se implementará un proceso de evaluación del proceso, analizándose el impacto del proyecto, su pertinencia y planteamientos a futuro, valorándose la viabilidad de su continuidad, y si es así, qué modificaciones deberían efectuarse.

4. PREPARACIÓN

En esta fase se tendrán en cuenta los inputs del grupo incorporándose en el proyecto para lograr su implicación con el mismo.

4.1. Motivar al grupo

Para favorecer la motivación e implicación del grupo se tendrá en cuenta sus intereses, experiencia previa, conocimientos y habilidades, siempre relacionados con los contenidos del módulo de referencia.

4.2. Diagnosticar el problema y definir el proyecto

Para realizar un correcto diagnóstico de la situación y delimitar las necesidades se utilizarán herramientas de búsqueda de información (informes, páginas web...) que sean fiables para conocer la situación de la población objetivo de la intervención: el colectivo adolescente. Se trabajará con el grupo para obtener información contrastada, que será evaluada de una manera crítica y contextualizada en el entorno de intervención. Se delimitarán los objetivos de la intervención, las responsabilidades a asumir y las actividades a realizar. Se trabajará también la extrapolación de este proceso a otras realidades y colectivos objetivo de intervención.

El siguiente paso es la planificación de la intervención, delimitando los objetivos a alcanzar y los resultados esperados.

4.3. Organizar el trabajo que se llevará a cabo

Se establecerá un calendario de trabajo, en el que se repartirán tareas y asumirán responsabilidades, determinando los recursos necesarios. La preparación se irá desarrollando durante las clases, mostrando los pasos que se están tomando en la elaboración de las diferentes tareas, siempre y de manera paralela al abordaje de los contenidos.

4.4. Reflexionar sobre los aprendizajes de la preparación

Tal como se ha destacado previamente, la reflexión formará parte de todo el proceso, por lo que, con anterioridad a la fase de ejecución, se reflexionará sobre los aprendizajes adquiridos, además de identificar puntos fuertes y débiles del proyecto evaluando tanto el proceso como el producto obtenido, corrigiendo en todo caso aquello que sea necesario antes de la puesta en práctica del servicio.

5. EJECUCIÓN

5.1. Realizar el servicio

Desarrollo de los talleres conforme al trabajo de preparación previo que ha sido valorado en el aula y seguimiento del mismo, ajustando aquello que sea necesario para adaptarlo a la realidad y su contexto. El trabajo práctico a través de los talleres se compaginará con el trabajo en el aula de sistematización del aprendizaje.

5.2. Registrar y reflexionar sobre los aprendizajes realizados

Se llevará a cabo un registro sistematizado de las acciones realizadas, a través de una memoria en la que se detallen las necesidades detectadas, impacto social previsto del servicio, actividades realizadas, logros, herramientas utilizadas, puntos fuertes y débiles de la puesta en marcha. Se incluirá una autoevaluación del proyecto, de la propia actuación durante los talleres y la adecuación de los materiales, así como de las necesidades detectadas, analizando si corresponden con la realidad encontrada durante la acción directa con las personas destinatarias del servicio. Se analizará también la transferencia de los aprendizajes a otros contextos de intervención, valorando las modificaciones necesarias para ello.

6. CIERRE

6.1. Reflexionar y evaluar los resultados del servicio realizado

Con ayuda de las herramientas de registro utilizadas en la fase anterior, se realizará una valoración global del servicio realizado, teniendo en cuenta las opiniones de los demás agentes implicados en el mismo.

6.2. Reflexionar y evaluar los aprendizajes conseguidos

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y los resultados esperados, se valorarán los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante todo el proceso. Todo ello quedará reflejado en la memoria del proyecto a realizar.

6.3. Proyectar perspectivas de futuro y celebrar la experiencia vivida

Se realizará una consideración grupal acerca de si es conveniente una continuidad del proyecto y si es así, que modificaciones serían positivas para la mejora del proyecto, poniendo especial énfasis en aquello que se ha obtenido de la experiencia.

7. EVALUACIÓN MULTIFOCAL

En la memoria final del proyecto se incluirán los siguientes puntos referidos a la evaluación:

7.1. Evaluación del grupo y sus miembros

Se tendrá en cuenta no únicamente la evaluación individual de los aprendizajes logrados por cada alumna y alumno, sino que se evaluará la motivación grupal, su colaboración, la dinámica del grupo y la gestión de conflictos, así como el compromiso en el buen desempeño del servicio y las dificultades encontradas en los procesos de colaboración y trabajo grupal.

7.2. Evaluar el trabajo en red

Se evaluará también la capacidad de coordinación de las personas implicadas en el proyecto y las problemáticas que hayan podido surgir al realizar un trabajo conjunto, teniendo en cuenta las valoraciones aportadas por los diferentes agentes.

7.3. Evaluar la experiencia como proyecto de AySS

Se valorará la idoneidad de la metodología utilizada para la realización del proyecto conforme a los objetivos y contenidos planteados y si es aconsejable mantener el proyecto en el tiempo, haciendo los ajustes necesarios para su mejora continua.

7.4. Autoevaluarse como persona educadora

El proceso evaluativo incluirá también la autoevaluación de la persona encargada de la coordinación general del proyecto, teniendo en cuenta la suficiencia de conocimientos y habilidades, los aspectos organizativos y que tienen que ver con la coordinación de las distintas partes, las dinámicas grupales y comunicativas y cómo se han afrontado las posibles dificultades o adaptaciones que haya requerido el proyecto.

RESUMEN - PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

Sinopsis del proyecto	Desde el módulo de intervención socioeducativa para la igualdad del Ciclo Formativo de Grado Superior de Promoción de Igualdad de Género se plantea la realización de talleres en etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria para la prevención de la violencia de género.
Problema social del entorno que se trabajará	Prevención primaria de la violencia de género. Cambio en valores fomentando la igualdad entre mujeres y hombres, eliminando factores de riesgo que pueden influir en su aparición.
El servicio solidario	Talleres para la prevención de la violencia de género.
Vinculación con los ODS	Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
Objetivos educativos y/o competencias que se trabajarán	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de la realidad para la programación de intervenciones ▪ Aplicar procedimientos de planificación ▪ Aplicar técnicas de gestión teniendo en cuenta los recursos disponibles ▪ Aplicación de técnicas participativas y de dinamización de grupos ▪ Diseño de estrategias y materiales de formación y sensibilización, teniendo en cuenta las características del grupo en el que se va a intervenir ▪ Selección de técnicas e instrumentos de evaluación, haciendo una valoración crítica de los resultados obtenidos
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis del contexto de intervención y sus necesidades ▪ Selección de las intervenciones a realizar y sus temáticas concretas ▪ Planificación de los talleres ▪ Selección y elaboración de los materiales a utilizar ▪ Reflexión sobre las competencias necesarias para la realización de los talleres ▪ Impartición de los talleres ▪ Evaluación del servicio una vez ha finalizado el mismo.
Protagonismo de los chicos y chicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de decisiones en cuanto a la planificación de los talleres ▪ Coordinación con el resto de los agentes implicados ▪ Reparto de responsabilidades individuales y grupales.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memoria en la que se recogerán las distintas fases del proyecto y las herramientas utilizadas ▪ Cuestionario para recoger la valoración de los talleres por parte de alumnado y profesorado participante

Basado en Esquema de diseño de un proyecto de ApS. Red Española de Aprendizaje Servicio. (Aguilar de Armas, 2021)

FASES DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
1. ELABORACIÓN DEL BORRADOR	1.1. Definir por dónde empezar: determinar un servicio socialmente necesario y establecer los aprendizajes vinculados al servicio	
	1.2. Analizar cómo está el grupo y cada uno de sus miembros	
2. ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES INICIALES- ORGANIZACIÓN CON EL CENTRO-EQUIPO DIRECTIVO Y TUTORES/AS		
3. PLANIFICACIÓN	3.1. Definir aspectos pedagógicos	Objetivos Educativos
		Actividades
		Evaluación
		Papel y funciones del/la educador/a
	3.2. Definir la gestión y la organización	COMPETENCIAS PROFESIONALES, PERSONALES Y SOCIALES
	3.3. Definir las etapas de trabajo con el grupo	COMPETENCIAS CLAVE
	Tiempo de preparación	Programar intervenciones que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, interpretando y teniendo en cuenta la normativa legal, así como el plan estratégico, y políticas públicas de referencia
	Tiempo de ejecución	
	Tiempo de evaluación	
4. PREPARACIÓN	4.1. Motivar al grupo	Dirigir la implementación de proyectos de promoción de la igualdad de género, coordinando las actuaciones de otros profesionales, supervisando la realización de las actividades con criterios de calidad y facilitando el trabajo en equipo
	4.2. Diagnosticar el problema y definir el proyecto	
	4.3. Organizar el trabajo que se llevará a cabo	Organizar departamentos, programas y actividades de promoción de igualdad de género, gestionando la documentación y los recursos así como la financiación y el control del presupuesto asignado
	4.4. Reflexionar sobre los aprendizajes de la preparación	Dinamizar grupos, aplicando técnicas participativas y de dinamización, gestionando los conflictos y promoviendo el respeto y la solidaridad
5. EJECUCIÓN	5.1. Realizar el servicio: los talleres	Desarrollar acciones de intervención socioeducativa en materia de igualdad de género, sensibilizando a la población acerca de su importancia para el cambio social y la prevención de la
	5.2. Registrar y reflexionar sobre los aprendizajes realizados	
6. CIERRE	6.1. Reflexionar y evaluar sobre los resultados del servicio realizado	Evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos, con actitud autocrítica, elaborando y gestionando la documentación asociada al proceso con criterios de calidad
	6.2. Reflexionar y evaluar sobre los aprendizajes conseguidos	
	6.3. Proyectar perspectivas de futuro y celebrar la experiencia vivida	
7. EVALUACIÓN MULTIFOCAL	7.1. Evaluación del grupo y sus miembros	
	7.2. Evaluar el trabajo en red	
	7.3. Evaluar la experiencia como proyecto de AySS	
	7.4. Autoevaluarse como persona educadora	

Competencia en comunicación lingüística
Competencia digital
Competencia personal, social y aprender a aprender
Competencia emprendedora
Competencia ciudadana

5.7. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

La concreción de la respuesta a las diferencias individuales tomará como referencia el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tomándose como referencia la normativa legal vigente, así como el Programa de Atención a la Diversidad del centro.

Siguiendo lo establecido en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, se entiende por Diseño Universal para el Aprendizaje al:

Modelo de enseñanza para la educación inclusiva que reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno y que promueve la accesibilidad de los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje, mediante un currículo flexible, ajustado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de la diversidad del alumnado.

Se favorecerán formas de trabajo que tiendan a la reducir las barreras que supongan dificultades para la participación del alumnado, beneficiando el que las diferencias supongan un aprendizaje para el grupo, entendiendo la diversidad como un recurso favorecedor del aprendizaje.

Para favorecer una escuela inclusiva, teniendo en cuenta a Ainscow (Ainscow, 2001), se debe:

- Examinar los obstáculos para la participación del alumnado
- Utilizar eficazmente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje

La enseñanza inclusiva incluye “enfoques que estimulan la cooperación entre los alumnos para crear unas condiciones que maximicen la participación y, al mismo tiempo, logren unos elevados niveles de aprendizaje de todos ellos” (Ainscow, 2001).

Con estas medidas se pretende dar respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje que se presenten. Para ello:

- Se adaptarán las actividades a las motivaciones y necesidades del alumnado, teniendo en cuenta los distintos ritmos, situaciones y estilos de aprendizaje, haciéndose en su caso, los ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, derivados de estas necesidades.
- En el desarrollo de las sesiones se tendrá en cuenta a todo el alumnado, teniendo en cuenta la participación de todos y todas en las diferentes actividades.
- Se utilizarán estilos y estrategias diversas de aprendizaje, siendo lo suficientemente flexibles para modificarse en función a la respuesta del alumnado.
- Se considerará a las dificultades de aprendizaje como oportunidades para el desarrollo de la práctica.

- Se favorecerá el aprendizaje cooperativo, fomentando la interdependencia positiva que movilice los recursos potenciales de cada persona.
- Se analizará el contexto del aprendizaje, con el objetivo de adaptar las herramientas utilizadas a la diversidad del alumnado.

5.8. RECURSOS

MATERIAL DE USO GENERAL		
MATERIALES DIDÁCTICOS	Referencia	Fotocopias, rotuladores, post-it, papel continuo, revistas. Bibliografía especializada del departamento. Se encuentran en el departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y en la biblioteca. Pizarra del aula
	Forma de acceso	Se entregan en cada clase, tanto material en papel como enlaces a páginas web y recursos en pdf.
MATERIALES DIGITALES	Referencia	Ordenadores, acceso a Internet. Cañón y pantalla del aula. Recursos obtenidos de Internet: No es Amor. Un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes. Save the Children. Carmela del Moral. Octubre 2021 https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-10/No_es_amor_Informe_STC.pdf Informe Juventud en España 2020. Injuve https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf La violencia de género en los jóvenes. Una visión de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España. Injuve https://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-violencia-de-genero-en-los-jovenes Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven. Unidad de Igualdad del Injuve. Marzo 2022. https://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/revista-de-estudios-de-juventud-125-violencia-de-genero-en-la-juventud Barómetro Juventud y Género 2021. Ideas, representaciones y experiencias en una realidad compleja https://www.centroreinasofia.org/publicacion/barometro-juventud-genero-2021/ Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5205628 Delegación del gobierno contra la violencia de género https://violenciagenero.igualdad.gob.es/home.htm Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022). Violencia digital de género: una realidad invisible 2022. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. https://www.ontsi.es/es/publicaciones/violencia-digital-de-genero-una-realidad-invisible-2022
		Forma de acceso

5.9. EVALUACIÓN

Para esta Situación de Aprendizaje la técnica escogida para la evaluación será la realización por parte del alumnado de una memoria, en la que se recopilará aquella información relevante para la consecución de los objetivos marcados. Está orientada hacia la evaluación continua, ya que muestra el proceso de aprendizaje hasta conseguir los logros fijados, permitiendo:

- Evaluar el proceso y el producto final. En la memoria se incluirán los productos finales de las actividades realizadas durante la unidad.
- Favorecer la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, realizándose también una autoevaluación sobre el mismo.
- Estructurar las tareas de aprendizaje.
- Orientar la evaluación hacia el saber hacer, las habilidades consideradas necesarias para la práctica profesional.
- Recopilar información valiosa sobre el proceso de aprendizaje, pudiéndose realizar una evaluación de las actividades y contenidos planteados, con el objetivo de ajustarlos a las necesidades del alumnado.

La realización de la memoria se complementará con la observación en el aula, seguimiento del alumnado durante la realización de las actividades y la implicación y participación del alumnado en el aula. Se incluirán apartados de desarrollo individual y apartados de desarrollo grupal, en los que se exprese una producción colectiva de manera sintética de lo vivido y reflexionado durante todo el proceso. A continuación, se incluye una rúbrica del proyecto realizado y los criterios de evaluación establecidos desglosados con los indicadores de logro.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
	0	0,5	0,75	1
Detección y análisis de las necesidades del proyecto	No se han definido las necesidades, aunque pueden estar presentes en el proyecto	Se han adoptado las necesidades presentadas a nivel general en la sociedad	Se ha contrastado información de diferentes fuentes, realizando un análisis de las problemáticas del contexto	Se ha realizado un trabajo de comprensión crítica de la realidad descubriendo las necesidades adaptadas al contexto, a través de un análisis crítico de la realidad
Sentido del Servicio	El servicio no parte de una necesidad detectada	No se ha reflejado la dimensión social de la necesidad detectada	El servicio da respuesta a una necesidad de la comunidad y se ha valorado el impacto social del mismo	Se realiza un servicio útil a la comunidad, valorando el impacto e incluyendo un análisis crítico del mismo
Participación	No se generan propuestas por parte del alumnado, se limitan a la realización de las tareas asignadas	Se realizan aportaciones puntuales requeridas por el profesorado	El diseño y el desarrollo del proyecto se realiza de manera compartida. Existe implicación	Existe toma de decisiones sobre todos los aspectos relevantes del proyecto. Existe implicación y liderazgo
Trabajo en grupo (procesos de ayuda entre iguales)	Se pueden dar procesos de ayuda espontáneos	Trabajo en grupo colaborativo. Existe un objetivo común y aportaciones individuales a este objetivo	Trabajo en grupo cooperativo. Existe interdependencia entre las personas participantes	Trabajo en grupo expansivo. Se crean redes de acción comunitaria
	0	0,75	1,5	2
Servicio realizado	Se han realizado tareas estandarizadas	Se han realizado tareas que han conllevado una preparación previa	Las tareas realizadas han implicado una exigencia elevada, movilizand o diversas competencias	Las tareas han implicado exigencia elevada y alto nivel de creatividad
Aprendizaje	Se han adquirido valores y habilidades de manera informal durante el servicio	Se diseñan actividades conforme al currículum sin vincularlos al servicio	Las actividades diseñadas tienen relación con el currículum y están vinculadas al servicio	Aprendizaje innovador. Aprendizaje autónomo, relacionado con el currículum y vinculados directamente con el servicio de manera contextualizada e innovadora
Reflexión	No se expresan reflexiones sobre el servicio realizado	Reflexiones puntuales, programadas por el equipo docente, expresando aquello que se requiere de manera ocasional	Reflexión continua. Se llevan a cabo tareas reflexivas durante todo el proceso que están reflejadas en la memoria	Reflexión productiva. Prevista y continuada, generando una síntesis que aporta conclusiones relevantes y propuestas de mejora.

Basado en Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS. Grup de Recerca en Educació Moral. Facultat de Pedagogia de la UB (Puig et al., 2013)

5.10. INDICADORES DE LOGRO Y EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN DOCENTE

La programación propuesta será susceptible de cambios o modificaciones si son necesarios, por lo que se realizará un seguimiento de su efectividad a través de una autoevaluación.

Para ello se han desarrollado una serie de indicadores de logro con el objetivo de que la docente pueda realizar una comprobación de su efectividad una vez se ha puesto en práctica la programación especificada.

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE			
INDICADORES DE LOGRO		SÍ / NO	PROPUESTAS DE MEJORA
TEMPORALIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN			
1.	Se realiza el proyecto teniendo en cuenta la programación de aula y la temporalización propuesta.		
2.	La programación ha facilitado la flexibilidad de las clases, para ajustarse a las necesidades e intereses de los alumnos lo más posible.		
3.	La programación se ha realizado en coordinación con el resto del profesorado.		
ORGANIZACIÓN DEL AULA			
4.	La distribución de la clase favorece la metodología elegida.		
5.	El ambiente de la clase ha sido adecuado y productivo.		
RECURSOS EN EL AULA			
6.	Se utilizan recursos didácticos variados.		
7.	Se facilitan estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, asegurando la participación de todos y todas.		
CONTENIDOS			
8.	Los contenidos seleccionados permiten desarrollar adecuadamente los criterios de evaluación fijados		
9.	Los contenidos y actividades se han relacionado con los intereses del alumnado, y se han construido sobre sus conocimientos previos		

10.	Las actividades propuestas han sido variadas en su tipología y tipo de agrupamiento, y han favorecido la adquisición de las competencias clave.		
EVALUACIÓN			
11.	Los resultados de evaluación permiten evaluar adecuadamente los aprendizajes		
12.	Cada resultado de aprendizaje permite evaluar al alumnado bajo un mismo criterio		
13.	Los criterios de evaluación y calificación han sido claros y conocidos por el alumnado, y han permitido hacer un seguimiento del progreso de los alumnos		
14.	Se han utilizado de manera sistemática distintos procedimientos e instrumentos de evaluación, que han permitido evaluar contenidos, procedimientos y actitudes.		
15.	Se ha proporcionado al alumnado información sobre su progreso.		
METODOLOGÍA EN EL AULA			
16.	Se utilizan metodologías activas, actividades significativas y tareas variadas.		
17.	La metodología facilita la interacción social		
18.	Se han proporcionado actividades alternativas cuando el objetivo no se ha alcanzado en primera instancia		
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
19.	Se realizan actividades multinivel para dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje		
20.	Se tiene en cuenta el nivel de habilidades del alumnado, su ritmo de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, se adaptan los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, etc.)		

6. CONCLUSIONES

En la primera parte de este trabajo se ha analizado el contexto de aprendizaje de la propuesta planteada, la Formación Profesional, teniendo en cuenta los cambios normativos de los últimos años, la publicación de la nueva Ley de Educación, la nueva Ley de Formación Profesional y el enfoque de competencias, examinando las transformaciones y tendencias a las que se enfrenta el profesorado en los próximos años.

La LOMLOE en su artículo 39 punto 1 define la FP como el “conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.” Continúa en el punto 2 destacando su finalidad: “Preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática y pacífica, y permitir su progresión en el sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida”.

En los últimos años, la opción de la FP ha crecido en un 30% de alumnado, percibida como una opción que se encuentra más cercana al mercado laboral y con mejores opciones de inserción laboral, ya que la formación de FP está asociada directamente a una actividad profesional concreta. Se prevé que este aumento sea más intenso en los próximos años, por las necesidades del mercado laboral y el ajuste hasta llegar a los niveles europeos de formación en los niveles intermedios. Esto, unido a la flexibilidad y rápidos cambios que se viven en el entorno laboral actual, hace haya aumentado también el porcentaje de alumnado de más de 30 años, con necesidades de recualificación y cualificación permanente y un ajuste a las demandas de los sectores productivos en determinadas áreas.

Se considera también a la FP como un medio de disminuir el alto nivel de desempleo juvenil, mucho más elevado que en el resto de Europa, consecuencia de un modelo laboral caracterizado por la flexibilidad y la inestabilidad, que tiende a hacerse más agudo entre los grupos más vulnerables y con peores niveles de formación. Por tanto, los retos de la FP incluyen convertirse en una oportunidad para mejorar los niveles de cualificación de la población, disminuir las tasas de abandono escolar temprano, las altas tasas de desempleo juvenil y promoviendo el ajuste entre las cualificaciones y las demandas del mercado laboral.

Para afrontar todos estos retos, la interrelación con el contexto, el conocimiento construido de manera activa, el rol activo del alumnado y el componente social del aprendizaje, así como las competencias relacionadas con la iniciativa, la autonomía y la solución de problemas, son

elementos fundamentales y que deben tenerse en cuenta a la hora de plantear los objetivos y metodologías de aprendizaje planteadas por el profesorado.

Las metodologías activas, que se centran en los procesos por encima de los contenidos, vinculadas con sus contextos e incluyan un enfoque aplicado, son aquellas que pueden centrarse en competencias relevantes para el desempeño profesional, como son la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación, creatividad, pensamiento crítico y capacidad de reflexión.

La metodología escogida para la propuesta de este trabajo, el aprendizaje servicio, es una metodología activa que pone al alumnado como protagonista del aprendizaje, dotándole de autonomía durante todo el proceso; a la hora de buscar la información, utilizándola de manera pertinente para delimitar el objeto de la intervención, organizando y planificando el servicio, reflexionando acerca de las competencias necesarias para ofrecer un servicio adecuado. Del mismo modo, ofrece un servicio que supone un beneficio social, dotando de sentido a los aprendizajes e incluyendo una vertiente experiencial al proceso, implicando la motivación, su relevancia práctica y una relación significativa con la realidad, lo que implica la adquisición de valores al mismo tiempo que se adquieren las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de la profesión.

Durante el proceso de formación, se adquieren también otras competencias como el trabajo cooperativo y la colaboración en red con otros profesionales, que serán muy útiles de cara al desempeño profesional.

Todo ello supone un tipo de aprendizaje que es capaz de responder al cambio y a la competencia de aprender a aprender, ya que dota al alumnado de autonomía tanto en el análisis de la realidad que le rodea, como de la toma de decisiones e innovación a la hora de ofrecer alternativas eficaces para la solución de problemas complejos. No menos importante es la capacidad de análisis crítico, tanto de la realidad y las necesidades detectadas, como de la propia actuación en el desempeño del trabajo, competencias desarrolladas a lo largo de los procesos reflexivos puestos en marcha durante el proyecto.

El aprendizaje servicio es una metodología que permite adaptarse a diferentes perfiles de alumnado, en el que se pueden movilizar y tener en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, y que fomenta la adaptación a la flexibilidad que presenta actualmente la sociedad actual y el mercado laboral, sin olvidar aspectos de gran relevancia como son la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad, la implicación y la actuación contextualizada.

Algunas limitaciones que presenta la propuesta tienen que ver con el conocimiento del contexto de intervención concreto. Es necesaria una contextualización que nos permita delimitar parte de los extremos para una planificación adecuada, definiendo los agentes implicados durante el proyecto, la población objetivo, los recursos necesarios y el tiempo necesario para su preparación.

También es relevante el grupo de alumnas y alumnos que va a participar en la realización del servicio y sus características, tanto personales como su caracterización como grupo. Para poner en marcha un plan de trabajo ajustado a las posibilidades es importante el conocimiento previo del grupo con el que se va a trabajar, adaptando las actividades a las personas que van a realizarlas.

Por tanto, para su aplicación futura, se recomienda un análisis del contexto de intervención, que incluya el establecimiento de alianzas con el personal del centro, así como un conocimiento previo del alumnado antes de comenzar con la preparación del proyecto, lo que facilitará el éxito de su puesta en marcha.

7. REFERENCIAS

- Aguilar de Armas, A. (2021). Esquema de diseño de un proyecto de ApS. Red Española de Aprendizaje Servicio. En <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2021/03/ESQUEMA-DE-DISENO-DE-UN-PROYECTO-APS.docx>
- Ainscow, Mel (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- Baro, A. (2011). Metodologías Activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 279.
- Blas, F. A. (2014). Situación Actual de la Formación Profesional en España. *Cuadernos 13: La Formación Profesional Ante El Desempleo – Círculo Cívico de Opinión*, 17–32. <https://www.circulocivicodeopinion.es/la-formacion-profesional-ante-el-desempleo/>
- Comisión Europea. (2020). *Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. 0137(2), 1–16.
- DECRETO 70/2015, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 239, de 14 de diciembre de 2015, 66276-66335.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente* (Editorial Paidós (ed.)).
- Fernández Enguita, M. (2014). Se es de donde se hace el bachillerato...o no se es. Sobre la minusvaloración de la formación profesional y sus consecuencias. *Cuadernos 13: La Formación Profesional Ante El Desempleo – Círculo Cívico de Opinión*.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 35–56.
- Gobierno de España. (2019). *Documento Refundido De Medidas Del Pacto De Estado En Materia De Violencia De Género*. 1–52.
- Hernández, C., Larrauri, J., & Mendiá, R. (n.d.). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. www.zerbikas.es%5Cwww.aprenentatgeservei.cat
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists ... in their own words*.
- Informe sobre Víctimas Mortales de la Violencia de Género y Doméstica en el ámbito de la pareja o expareja. Año 2021. Consejo General del poder Judicial. Observatorio contra la violencia doméstica y de género. <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica-y-de-genero/Informe-sobre-victimas-mortales-de-la-violencia-de-genero-y-domestica-en-el-ambito-de-la-pareja-o-expareja-en-2021>

- Jociles Rubio, M. I. (2001). Representaciones y modelos de formación en el profesorado de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Política y Sociedad. Universidad Complutense de Madrid*, 37, 203–224.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado núm. 313, de 29 de diciembre de 2004.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. Boletín Oficial del Estado núm. 71, de 23 de marzo de 2007.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Organica 3/2022, de Ordenacion e Integracion de la Formación Profesional. *BOE Núm. 78, de 01 de Abril de 2022 Referencia: BOE-A-2022-5139*, 1–75.
- Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (2002). In *BOE num. 147* (Vol. 147, pp. 22437--22442).
- Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género en Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León núm. 243, de 20 de diciembre de 2010. Boletín Oficial del Estado núm. 317, de 30 de diciembre de 2010.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen Y Desarrollo De Las Metodologías Activas Dentro Del Sistema Educativo Español. *Encuentro Journal*, 27, 4–21.
<https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Luengo Navas, J. J., Luzón Trujillo, A., & Torres Sánchez, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias. *PProfesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 1–10. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ed.pdf>
- Mato Díaz, F. J. (2014). La Formación Profesional en España desde la perspectiva del empleo. *Cuadernos 13: La Formación Profesional Ante El Desempleo – Círculo Cívico de Opinión*.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 21.
<https://doi.org/10.14507/EPAA.V21N66.2013>
- Milana, M. (2008). El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 18–18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20499>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2022). Violencia digital de género: una realidad invisible 2022. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
<https://www.ontsi.es/es/publicaciones/violencia-digital-de-genero-una-realidad-invisible-2022>

- Orden ECD/1545/2015, de 21 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género. Boletín Oficial del Estado, 180, de 29 de julio de 2015, 64976-65010
- Ortiz Granja, D. (2015). Constructivism as theory and teaching method. *Sophia*, 19(2), 93–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, L394, de 30 de diciembre de 2006. [LexUriServ.do \(europa.eu\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006R0962)
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? *RASE Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 5(1), 5–15. <http://rase.ase.es:81/index.php/RASE/article/view/78/76>
- Planas, J. (2018). *El futuro de la relación entre educación y trabajo*. En Fausto Miguélez (Coord.) La Revolución Digital En España. Impacto y Retos Sobre El Mercado de Trabajo y El Bienestar. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Puig-Rovira, J. M., Mart, X., & Batlle, R. (2008). Guías Zerbikas 1. Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. *Guías Zerbikas*. <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M., & Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. 41. http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf
- Puig Rovira, J. M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 60–63.
- 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. Boletín Oficial del Estado, 278, de 20 de noviembre de 2013, 92625-92698.
- Rodríguez San Julián, E., Calderón Gómez, D., Kuric Kardelis, S., & Sanmartín Ortí, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021: Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Rubio, L. (2008). *Guías Zerbikas. Aprendizaje Y Servicio Solidario. Guía De Bolsillo*. 1–20. www.aprenentatgeservei.cat
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 1665–2673.

- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente
Active Methodologies: Tools for teacher empowerment. *Revista Internacional Docentes*
2.0, 1–16. <https://orcid.org/0000-0002->
- Verd Pericàs, J. M., & López-Andreu, M. (2015). Crisis del empleo y polarización de las
trayectorias laborales. El caso de los adultos jóvenes en Cataluña. *Papers. Revista de*
Sociologia, 101(1), 5. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2167>
- Vinader-Segura, R. (2021). Radiografía de la Formación Profesional en España. *ReiDoCrea:*
Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa, July.
<https://doi.org/10.30827/digibug.68145>
- XIII Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2019. Ministerio de
Igualdad. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género.
[https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales
/informes/XIII_Informe_2019.htm](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/XIII_Informe_2019.htm)
- W. Botkin, J., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1980). Aprender, horizonte sin límites. Informe al
Club de Roma. *Santillana*. <https://doi.org/10.24965/da.vi187.4491>