



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Las habilidades docentes en Formación Profesional Básica

Teaching skills at Formación Profesional Básica

Sonia Fernández Tejería

FP Sector Primario, Industrial y Servicios

Paula Odriozola González

Curso 2022/2023

Septiembre 2023

Resumen

La Formación Profesional Básica (FPB), al igual que la educación en general, ha experimentado diversas modificaciones a lo largo de su historia. Este nivel educativo nace con el objetivo de abordar la atención a la diversidad y la exclusión social y reducir las tasas de fracaso escolar y abandono educativo temprano. Todas estas medidas se contemplan bajo el marco de la Formación Profesional, el cual tiene mayoritariamente un carácter profesionalizante de su alumnado. Ambas variables configuran un escenario complejo para los docentes que ejercen su labor en este nivel educativo, pues el sector de la población al que se ofrecen estos estudios carga con una mochila personal de múltiples dificultades tanto personales como familiares y sociales. A través de la investigación de todas las variables que afectan a la FPB, se busca entender las dificultades que estos docentes enfrentan para alcanzar un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. El resultado de la búsqueda bibliográfica y el análisis muestra que, a pesar de ser un campo muy poco explorado, trabajar desde el plano socioemocional con estos jóvenes parece producir buenos resultados en ellos. Esto requiere de un equipo docente implicado que, a través de la formación permanente, consiga educar su mirada y proporcionar a los educandos las herramientas adecuadas para llegar a ser ciudadanos competentes en la sociedad actual.

Palabras clave: formación profesional básica, fracaso escolar, atención a la diversidad, habilidades socioemocionales

Abstract

The Formación Profesional Básica, like education in general, has undergone various changes throughout its history. This educational level was created with the goal of addressing diversity and social exclusion, as well as reducing school failure rates and early educational dropout. All of these measures fall within the framework of Vocational Training, which mostly has a vocational orientation for its students. Both of these variables create a complex scenario for teachers working at this educational level, as the target population for these studies carries a personal burden of multiple personal, family, and social difficulties. Through research into all the variables that affect FPB, the aim is to understand the challenges that these teachers face in achieving the proper development of the teaching and learning process for their students. The result of the literature search and analysis shows that, despite being a largely unexplored field, working on the socio-emotional level with these young people seems to yield positive results. This requires an engaged teaching team that, through ongoing training, can educate their perspective and provide students with the appropriate tools to become competent citizens in today's society.

Keywords: formación profesional básica, school failure, attention diversity, socio-emotional skills

Índice

ACRÓNIMOS	I
1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	4
3. METODOLOGÍA.....	5
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: EVOLUCIÓN Y PROPÓSITOS EDUCATIVOS	6
4.2. REQUISITOS DOCENTES Y CONDICIONES DE ACCESO DEL ALUMNADO A LA FPB	10
4.3. PERFIL DEL ALUMNADO DE FPB	14
4.4. ROL DOCENTE EN EL SIGLO XXI	17
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	21
5.1. OBJETIVO REAL Y VISIÓN DESPRESTIGIADA DE LA FPB	21
5.2. DOCENTES COMO MOTOR DE CAMBIO	22
5.3. REAFIRMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE PARA UNA CORRECTA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ..	24
5.4. EQUIPO DOCENTE EXPERIMENTADO	25
5.5. USO DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS PARA UN CORRECTO DESARROLLO DEL ALUMNADO	27
5.6. COMPETENCIA DIGITAL PARA EL ÉXITO EN EL MUNDO LABORAL.....	29
5.7. FORMACIÓN DOCENTE EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.....	30
5.8. LA IMPORTANCIA DE UNA BUENA SALUD FÍSICA Y EMOCIONAL	32
5.9. TRABAJO COOPERATIVO ENTRE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS	33
6. CONCLUSIONES.....	36
7. REFERENCIAS	40
8. ANEXO I	I

Acrónimos

AET: Abandono Educativo Temprano

CF: Ciclo Formativo

CNCP: Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales

EGB: Educación General Básica

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FP: Formación Profesional

FPB: Formación Profesional Básica

FPI: Formación Profesional Industrial

GM: Grado Medio

GS: Grado Superior

LGE: Ley General de Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOE: Ley Orgánica por la que se Modifica la LOE

OMS: Organización Mundial de la Salud

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial

PGS: Programas de Garantía Social

TFM: Trabajo Fin de Máster

1. Introducción

La sociedad actual se encuentra en un proceso de transformación con dudas sobre cómo entender la mejor educación y sociedad posible. Se trata de una sociedad multicultural, con incertidumbres de trabajo, de concepción de futuro y de cómo atender los retos ambientales. No existe una visión uniformada y homogénea de cómo entender nuestro mundo social. Sin embargo, múltiples autores realizan diferentes retratos que ayudan a entender la sociedad del siglo XXI y, sobre todo, los retos que se les presentan a los docentes como educadores (Gimeno Sacristán, 2007).

Como describe Bauman (2007), la sociedad líquida actual cuestiona todos los cimientos de la modernidad a través de diferentes paradigmas. El síndrome del tiempo acelerado, la obsolescencia programada en el mundo social y también el conocimiento, la inmediatez de los resultados, etc., son algunas de las características que se destacan de esta modernidad líquida. Por una parte, vivimos en un mundo en el que se tiene acceso de manera inmediata a múltiples productos ya preparados. Los términos progreso y mejora se identifican como atajos que permiten ahorrar tiempo y esfuerzo en tareas que antes resultaban cotidianas. Esto hace que todo aquello que requiera esfuerzo y paciencia se considere una pérdida desechable, aborrecible y detestable de tiempo y energía. Con este escenario, la satisfacción individual parece poderse complacer de forma instantánea sin necesidad de esperar.

Por otra parte, otra de las claves necesarias para entender la sociedad actual es el cambio sufrido en el modelo productivo. Venimos de una sociedad basada en el modelo de producción industrial y se avanza hacia la sociedad de la información donde cobran protagonismo las nuevas tecnologías, las redes sociales y la globalización.

Por todo ello, es necesario aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información del cual poder obtener un conocimiento crítico y, sobre todo, aprender a preparar a las próximas generaciones a vivir en semejante mundo (Bauman, 2007).

Al ser la escuela una reproducción a pequeña escala de la sociedad, este ambiente se presenta también en las aulas. Además, los cambios en el paradigma de las familias fomentan en muchas ocasiones la falta de transmisión de valores básicos y de afectos debido a la escasez de tiempo de los progenitores. Esta carencia sitúa a la escuela como el agente social pertinente para la transmisión de los valores a los educandos y así poder desarrollarse de forma integral y participar de forma activa en la sociedad del siglo XXI (Gutiérrez Román y Morales Rodríguez, 2016).

El desarrollo integral humano se encuentra relacionado con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Según Delors (1996), este desarrollo se basa en los llamados cuatro pilares de la educación, básicos en el presente siglo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

De esta forma, se les presenta a los actuales docentes el reto de educar no solo teniendo en cuenta la transmisión de conocimientos sino también el trabajo de las emociones y las relaciones humanas. Sensible al análisis del entorno y con una práctica no solo técnica sino también ética, los docentes necesitan de una reflexión crítica, con una sensibilidad moral en la cual razón y emoción estén ligadas entre sí a través de la disposición que tenemos para afrontar todo aquello que se nos presenta. Es importante concebir y abordar la tarea docente desde un planteamiento holístico, en el que los aspectos profesionales y personales se contemplan desde una perspectiva integrada.

El tipo de docente que estamos construyendo hoy en día se trata de un docente dialógico que sabe escuchar y dialogar. Es una persona que no solo es docente académico sino fundamentalmente educa, acompaña y alimenta en los conocimientos a sus educandos (Calderón Solís y Loja Tacuri, 2018). En consecuencia, se plantea un gran reto a los docentes en cuanto a sus habilidades profesionales para poder llevar a cabo lo aquí planteado.

Este trabajo se recoge bajo la línea de investigación: “*Habilidades docentes y salud mental en educación secundaria*” ofertada por el departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. El interés personal por esta temática aumentó tras acercarme a la realidad de las aulas de todos los niveles que ofrece la Formación Profesional (FP), desde la Formación Profesional Básica (FPB) hasta los Ciclos Formativos (CFs) de Grado Medio (GM) y Grado Superior (GS).

En ellas, se ha podido ver cómo se trabaja la diversidad como una característica intrínseca del ser humano, como se detalla en el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Sin embargo, y especialmente en las aulas de FPB, la propia naturaleza de llegada a este nivel requiere de unos requisitos muy concretos en el perfil del discente. Con la idiosincrasia de este grupo de jóvenes se plantea si los docentes que ejercen en este nivel requieren de una formación específica o unas habilidades docentes diferentes.

Bajo estas premisas surge este Trabajo Fin de Máster (TFM), tratando de aplicar la línea de investigación a un nivel educativo muy concreto de la especialidad cursada en este máster.

2. Objetivos

Objetivo general

- Realizar una revisión bibliográfica para examinar la importancia de las habilidades docentes específicas y diferenciadas en la Formación Profesional Básica, considerando diversas variables que definen este nivel educativo.

Objetivos específicos

O.E.1:

- Desarrollar un análisis histórico de la Formación Profesional, así como de la legislación que lo ha regulado para conocer el origen de la Formación Profesional Básica y los problemas que esta trata de solucionar.

O.E.2:

- Conocer el marco legal base de la FPB que condiciona y vertebra la necesidad de unas habilidades docentes específicas, caracterizando a su vez el perfil de alumnado de este nivel.

O.E.3:

- Comprender la concepción del docente, el rol que desempeña y las implicaciones que tiene en el siglo XXI.

O.E.4:

- Reflexionar acerca de la relevancia e implicaciones que tiene un docente en la Formación Profesional Básica, así como las habilidades y aptitudes que se requieren para el buen desarrollo del alumnado.

3. Metodología

Para lograr los objetivos mencionados anteriormente, la realización de este trabajo ha requerido la aplicación de la siguiente metodología de investigación, la cual se ha organizado en dos fases distintas.

En primer lugar, se ha realizado una revisión y síntesis de la literatura académica y científica, así como de diferentes documentos legales que permiten crear un marco contextual para definir las principales características de la FPB. Para ello, ha sido necesario conocer el contexto histórico en el que se encuadran los diferentes programas que se han ido implantando hasta conducir a la creación de la FPB. Esto ha permitido conocer el propósito original con el que se estableció este nivel educativo. A continuación, se han revisado las principales características legales que determinan los ciclos de FPB en la actualidad. Partiendo de este marco legal, se ha realizado un estudio sobre el perfil del alumnado que lo cursa, entendiendo el entorno que lo rodea y las dificultades que suele presentar. Por último, en esta primera fase, se ha querido indagar acerca de las características necesarias para ejercer la labor docente en el siglo XXI y así responder a las necesidades de la sociedad actual.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta revisión era la de conocer las habilidades docentes específicas y diferenciadas en FPB, la segunda parte de este trabajo plantea una reflexión sobre los contenidos revisados en el marco teórico. A través de esta reflexión, se van discutiendo y perfilando las características específicas que debe poseer un docente de FPB. Para ello, además, se han tratado de identificar las teorías, métodos o hallazgos disponibles en la literatura científica y académica acerca de cómo solventar la problemática presente en el alumnado de FPB a través de la docencia. En esta búsqueda, la atención a la diversidad, el fracaso escolar, el abandono educativo temprano o la inclusión social han sido las variables clave que han permitido acotar con mayor precisión dicha literatura. De esta forma, se ha tratado de dar respuesta al objetivo principal y explorar la manera en la que se puede implementar actualmente, teniendo en cuenta el marco legal.

4. Marco teórico

4.1. La Formación Profesional Básica: evolución y propósitos educativos

La educación, así como también la Formación Profesional, han tenido que hacer frente a sucesivas reformas educativas, provocando en muchas ocasiones dificultades en el establecimiento de un marco común que afiance una educación de calidad (Puelles Benítez, 2008).

Si bien se podría decir que la Formación Profesional reglada no se oficializa en España hasta el año 1955 mediante la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial (FPI) como detalla Cabrera Rodríguez (1997), cabe destacar que sus antecedentes se pueden remontar a la época de la Edad Media. Primero, con la creación de los gremios y, más tarde, con la Revolución Industrial, mediante la formación de la mano de obra para los diferentes sistemas productivos. Posteriormente, durante el siglo XX, en España, se empezaron a ver algunas leyes e iniciativas que trataban de organizar la Formación Profesional, al regular los derechos y obligaciones de los aprendices.

Precisamente, con la llegada de la FPI se asentaron las bases de una primera aproximación estructurada y formal de la enseñanza de los oficios. Esta Ley estableció una red de centros para implantar una enseñanza dual, escuela-empresa, ofreciendo una formación más completa y estandarizada que no dependía únicamente de la proporcionada por las empresas (Martínez-Usarralde, 2015).

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 introdujo el concepto de educación comprensiva, en la que los alumnos permanecían en las mismas aulas, sin diferenciación, durante el mayor tiempo posible o, al menos, durante la educación obligatoria en todos los niveles (Fernández Enguita, 1992). En relación a la FP, se abandonó la idea del aprendizaje de un oficio por la de capacitación para el ejercicio de una profesión elegida, así como también del desarrollo integral del alumnado (Grande Rodríguez, 1997). De esta forma, la FP

deja de estar ligada exclusivamente al sector industrial y se amplía a ramas del sector primario y terciario. Así, se concibe como una formación especializada que prepara a los jóvenes para el mundo laboral tras haber realizado sus estudios previos de carácter general (EGB y/o Bachillerato). Sin embargo, según Grande Rodríguez (1997), aparece el concepto de “escalera escolar” acrecentando las desigualdades sociales. Como señala Fernández Enguita (1992) en su publicación:

Si hubiera que resumir en una palabra la problemática del subsistema de enseñanzas medias generalizado por la ley General de Educación, sería la que califica su carácter dual. Nació marcada por la doble titulación al final de la Educación General Básica (y otras dicotomías asociadas, como que el Bachillerato fuera de acceso restringido y la Formación Profesional de acceso libre, aquél de pago y ésta gratuita), y cada una de sus dos partes se vio definida y se desarrolló por oposición a la otra. El Bachillerato era académico, la Formación Profesional profesionalizadora; [...] el primero símbolo del éxito en los estudios, la segunda de fracaso escolar; uno la «rama noble» de las enseñanzas medias, la otra el «basurero» [...]. (pp 84-85)

Grande Rodríguez (1997) describe cómo solo se implementaron dos de los tres niveles detallados en esta Ley: Formación Profesional de primer grado (FP I) y de segundo grado (FP II). La FP I presenta una peculiaridad que incrementa la desigualdad social antes mencionada: el alumnado que obtuviera el Graduado Escolar podía escoger entre Bachillerato o FP, pero aquellos que solo consiguieran el Certificado de Escolaridad tenían que cursar obligatoriamente FP I. Además, en este texto, se indica lo perjudiciales y determinantes que fueron estas medidas con relación a la imagen que obtuvo la FP y, por consecuencia, el alumnado que lo cursaba. Las personas con dificultad para seguir los estudios lo elegían como su vía principal mientras que el Bachillerato quedaba para los grupos más brillantes.

Con este escenario, surge la necesidad de una nueva reforma educativa y la promulgación de una nueva ley que aborde, entre muchas otras problemáticas,

el de la inclusión educativa y atención a la diversidad (Montolío García y Doñate Lara, 2022).

En este contexto surge la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), apostando por una nueva conceptualización de la educación comprensiva e integradora y estableciendo diferentes medidas para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones. De esta forma, se pretende desarrollar las capacidades básicas de los jóvenes, tratando que la mayoría alcancen el título de Graduado en Educación Obligatoria (Mendia Gallardo y Altuzarra, 1995). La creación de la LOGSE genera una nueva estructura en el sistema educativo que consigue responder a algunas de las problemáticas de la ley anterior.

Sin embargo, y tratando de solventar el escenario planteado en la FP I de la LGE, la LOGSE recoge unos Programas de Garantía Social (PGS) para aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos programas extraordinarios no reglados estaban dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años desescolarizados y sin Graduado de Educación Secundaria ni otra titulación profesional (Montolío García y Doñate Lara, 2022). El desarrollo de dichos programas se dejaba en manos de las autonomías mediante iniciativas propias, suponiendo esto una implantación irregular a lo largo de todo el territorio nacional (Palomares y López, 2012). Además, los PGS no otorgaban una acreditación al ser finalizados ni la obtención del Graduado de la ESO, lo que conllevaba una limitación para el reingreso al sistema educativo (Merino et al., 2006).

Pese a las carencias detectadas, se evidenciaba una preocupación de la población por dar una respuesta eficaz a los jóvenes sin cualificación académica (Palomares y López, 2012). Esta concienciación unida a la necesidad de modificar el sistema del momento para adaptarse a las demandas detectadas, al fracaso y abandono escolar y a la aparición de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, da lugar a la sustitución de los PGS por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Los nuevos programas surgen en la LOE como una nueva medida de inclusión y atención a la diversidad, una formación

alternativa para aquellos alumnos mayores de 15 años que no habían obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Fernández-García et al., 2019). Tras terminar estos estudios, se facilitaba al alumnado una doble titulación: competencias profesionales específicas de la especialización en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y el Graduado en ESO (Palomares y López, 2012). La finalidad primordial era que alcanzasen competencias profesionales que les facilitasen una inserción social y laboral óptima al tiempo que consiguieran ampliar aquellas competencias que les permitieran continuar estudios en los diferentes niveles de enseñanza (Montolío García y Doñate Lara, 2022).

Nuevamente, los PCPIs son sustituidos por la Formación Profesional Básica en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) (Montolío García y Doñate Lara, 2022). Siguiendo a Cutanda López (2014), aunque estos programas tuvieran el objetivo de atender el fracaso y abandono escolar, se dirigían al alumnado que al haber finalizado su etapa obligatoria no obtenía el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la vía ordinaria. De tal manera que los PCPIs se presentaban como la última alternativa para dotarles de las competencias mínimas necesarias que les permitieran transitar e insertarse en el mundo laboral. En cambio, la nueva Formación Profesional Básica se entiende como una medida para la lucha contra el Abandono Educativo Temprano (AET).

En relación con lo que se ha visto en este apartado, se puede extraer que la legislación ha ido variando según el momento histórico y socioeducativo. Con respecto a la FPB, objeto de estudio de este trabajo, se ha tratado de destacar como su regulación ha estado ligada fuertemente a aspectos de atención a la diversidad, inclusión y fracaso y abandono escolar (Palomares y López, 2012). Es decir, trata de dar respuesta a un sector de la población vulnerable que necesita de la implementación de medidas consistentes y un modelo de calidad en las instituciones educativas.

En el siguiente apartado se quiere profundizar en los aspectos que regulan la actual normativa de los ciclos de FPB que son relevantes para este trabajo.

4.2. Requisitos docentes y condiciones de acceso del alumnado a la FPB

Según el Capítulo V de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificado por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, clasifica la oferta formativa en ciclos formativos de grado básico¹ (FPB), grado medio y grado superior, así como los cursos de especialización. Todos tienen una organización modular, de duración variable, que integra los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

En cuanto a los ciclos formativos de grado básico, estos se entienden como una enseñanza de oferta obligatoria y carácter gratuito, con una duración de 2 cursos académicos (2.000 horas) y vinculados a estándares de competencia de nivel 1 del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales (CNCP).

Resulta interesante destacar específicamente dos aspectos relevantes que en estas leyes quedan regulados: requisitos docentes y condiciones de acceso del alumnado.

Respecto al primer aspecto, el equipo de docentes que integra los ciclos de Formación Profesional se encuentra compuesto por dos cuerpos diferentes: Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Cuerpo de Profesores especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional (Real Decreto 800/2022). Este último queda asignado para aquellas familias profesionales más relacionadas con los oficios antiguos (Soldadura, Restauración, Carpintería, Estética, etc.). Sin embargo, el primero se ha visto modificado por la integración de parte del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional creado por la LOGSE. Este cuerpo docente proviene de la integración del profesorado del antiguo Cuerpo de Maestros de Taller de escuelas de maestría industrial que

¹ La FPB pasa a denominarse Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico en el contexto de la LOMLOE.

se reguló en la Ley 14/1970. Este matiz es importante, puesto que el carácter de las materias que impartía el profesorado de este cuerpo estaba supeditado a contenidos sobre todo prácticos.

De esta forma, en el Artículo 85 de Ley Orgánica 3/2022, se definen los perfiles que pueden impartir docencia en Formación Profesional del sistema educativo:

- a) Los integrantes de los siguientes cuerpos docentes:
 - i. Los de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria, de las especialidades de formación profesional.
 - ii. El de profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional.
 - iii. El cuerpo a extinguir de profesores técnicos de formación profesional.
- b) Quienes dispongan, [...], de la **formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado** [...], de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Siendo los requisitos previamente mencionados generales para toda la FP, existe una distinción en los ciclos de grado básico debido a la organización según tres ámbitos de conocimiento (Artículo 44 de la Ley Orgánica 3/2022): ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales; ámbito de Ciencias Aplicadas; ámbito Profesional, que incluirá al menos la formación necesaria para obtener un certificado profesional de Grado C vinculado a estándares de competencia de nivel 1 del CNCP.

Se puede ver en Artículo 20 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo [...], que los módulos profesionales asociados a los bloques comunes (Comunicación y Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas) serán impartidos por [...] personal funcionario de los **cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria** de alguna de las especialidades que tengan atribución docente para

impartir cualquiera de las materias incluidas en el bloque común correspondiente. Para el resto de los módulos, en cada uno de los títulos de Formación Profesional Básica se establecerán las **especialidades del profesorado** del sector público a las que se atribuye la impartición de los **módulos profesionales** correspondientes y las titulaciones requeridas para la impartición de los módulos profesionales.

Realizando un análisis del Real Decreto 127/2014, se puede ver cómo para los 14 títulos profesionales básicos que en él se definen, el cuerpo al que pertenecen los docentes de los módulos profesionales referentes al ámbito profesional son los antiguos profesores técnicos de FP, ahora integrados en el cuerpo de profesores de secundaria, solo en aquellas familias profesionales en las que no aplica el cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de FP.

De este modo, se puede concluir que para ser docente en Formación Profesional Básica se requiere únicamente de la titulación que te acredite para impartir el módulo profesional correspondiente y la formación pedagógica pertinente. Debido a la naturaleza de estos requisitos, actualmente tiene más peso la formación profesional del docente que la pedagógica. Sin embargo, según lo descrito en el Artículo 44.5 de la Ley Orgánica 3/2022, la FPB pretende fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para remover las barreras de aprendizaje, de acceso a la información y a la comunicación y garantizar la igualdad de oportunidades. Será pues, el profesorado que imparta estos módulos, con el apoyo del equipo docente y el departamento didáctico los que deberán determinar cuál es la mejor estrategia para desarrollar estos aprendizajes.

El segundo aspecto que conviene destacar es el de las condiciones de acceso del alumnado a los ciclos de grado básico. Según lo establecido en el Artículo 41.1 de la Ley Orgánica 2/2006, se necesitan cumplir de forma simultánea las siguientes condiciones:

- a) Tener cumplidos 15 años, o cumplirlos durante el año natural en curso.

- b) Haber cursado el tercer curso de educación secundaria obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso.
- c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo formativo de grado básico, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.

Sin embargo, en el Artículo 44.3 y 44.4 de la Ley Orgánica 3/2022, se añaden excepciones que amplían el perfil de alumnado que puede acceder a la FPB:

- a) Jóvenes entre 15 y 18 años que no hayan estado escolarizados en el sistema educativo español y cuyo itinerario educativo aconseje su incorporación a un ciclo formativo de grado básico como el itinerario más adecuado y en las condiciones que reglamentariamente se determinen.
- b) Quienes hayan cumplido al menos 17 años, cuando su historia escolar así lo aconseje.
- c) Jóvenes de hasta 21 años con necesidades educativas especiales, una vez agotadas las medidas de adaptación en la oferta ordinaria, o cuando no sea posible su inclusión en dicha oferta ordinaria y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de inclusión y atención a la diversidad.

Estas condiciones apuntan a un grupo de jóvenes en una situación vulnerable debido sobre todo al fracaso escolar, pues se trata de alumnado que no consigue llegar a los objetivos planteados en la ESO. La formación de base requerida para el profesorado de este nivel puede suponer una carencia en cuanto a los conocimientos relacionados con el ámbito pedagógico y didáctico que atiende a este alumnado tan sensible. Por ello, y con el objetivo de realizar un análisis sobre las habilidades docentes que se pueden llegar a requerir en este nivel, se presenta en el siguiente apartado un análisis más en detalle sobre el perfil de alumnado que hay en las aulas de FPB.

4.3. Perfil del alumnado de FPB

Según las características de acceso a los ciclos de grado básico planteadas en el punto anterior, se puede afirmar que el principal problema a tratar con la FPB es el del AET. Como señala Cutanda López (2014), este nivel está dirigido a jóvenes que han abandonado de forma temprana el sistema educativo sin adquirir las competencias necesarias para integrarse en el mundo laboral, pudiendo llegar a convertirse en población que ni estudia ni trabaja. Además, Fernández-García, et al. (2019) alertan de las situaciones de vulnerabilidad presentes en este alumnado, ya que provienen de ambientes con escaso nivel educativo, estructuras familiares complejas, recursos socioeconómicos y socioculturales limitados y, a veces, presentan carencias emocionales y afectivas.

Estos indicios se presentan también en un segundo estudio realizado por la Fundación Tomillo (2021) que tenía como objetivo buscar modelos de intervención socioeducativa exitosos en España y en Europa con alumnado en situación de vulnerabilidad, como es el de FPB. En él se afirma que el alumnado de este nivel presenta resistencias hacia el sistema educativo. Las experiencias previas en el sistema ordinario los ha llevado a un fracaso escolar tras no conseguir satisfacer las necesidades formativas o personales ni solventar las dificultades personales y familiares, llegando a la repetición de curso y a no superar la etapa escolar obligatoria. Además de esto, este estudio señala cómo, a parte del fracaso educativo que sufría el alumnado, otras de las problemáticas presentes en ellos son la inestabilidad familiar, la falta de apoyos y/o la falta de recursos económicos. La falta de estímulos adecuados, la escasez de oportunidades del entorno y las dificultades de los jóvenes hacen que estos no sean conscientes de las posibilidades que tienen al acabar su formación y, por tanto, carezcan de aspiraciones.

Aunque este segundo estudio mostraba de forma general algunas de las características del alumnado, la Fundación Tomillo (2022) realizó un tercer y último estudio con relación a la FP, detallando el perfil académico, socioeconómico, sociofamiliar y sociocultural del alumnado en FPB en España.

En primer lugar, el estudio reveló que tanto la muestra de alumnado utilizado como la composición de la FPB son homogéneas. Es decir, alumnado de género masculino y con edades comprendidas entre 16 y 18 años. Además, aproximadamente algo menos de la mitad del alumnado es de origen migrante, aunque principalmente de habla hispana.

En segundo lugar, el estudio de la Fundación Tomillo (2022) revela que la mayoría del alumnado proviene de familias monomarentales, con un bajo nivel socioeconómico y nivel educativo limitado, a menudo sin haber completado la ESO. Esta situación tiene un impacto directo en las actividades que estos jóvenes realizan. Aunque en su vida diaria se comporten de la misma forma que los jóvenes de su edad (escuchar música, RRSS, televisión, salir con amigos/as, etc.), las actividades culturales que conllevan un coste más elevado apenas están presentes en su día a día. Por lo tanto, se trata de jóvenes con dificultades en el acceso a oportunidades y recursos, lo que a menudo resulta en una falta de motivación para continuar con sus estudios y expectativas de futuro limitadas.

Además, se realiza un análisis de la trayectoria educativa de este alumnado en la etapa de la ESO. El estudio revela que es un alumnado con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, que generalmente ha repetido al menos una o dos veces en la ESO. Las experiencias negativas en el sistema educativo, junto a la visión de la FPB como última oportunidad, tienen un impacto negativo en la autoconfianza académica de estos estudiantes. Se sienten rechazados, frustrados y desilusionados por “fracasar” en la ESO, además de encontrarse en un nivel educativo específico para aquellas personas que “no son aptas” para la educación secundaria. Esta situación provoca dudas acerca de sus habilidades y capacidades para alcanzar un título académico, así como contribuye a fomentar una baja autoestima relacionada con su desempeño académico.

Otro de los factores determinantes de este alumnado en la ESO era el absentismo escolar. Aunque este estudio muestra cómo el alumnado en FPB se siente más motivado debido al carácter práctico y profesionalizante, así como a la menor cantidad de estudiantes por aula y un seguimiento más personalizado,

existe una clara influencia del absentismo escolar que presentaron en la ESO. Pese a que se reduzca el porcentaje de ausencias en FPB respecto a la ESO, aún sigue siendo preocupantemente elevado y requiere ser abordado. Es indispensable romper con los patrones de ausencia que han adquirido en el nivel educativo anterior.

Los escasos hábitos de estudio y la falta de rutina que caracterizaban su trayectoria en la ESO tienen también un impacto directo en la FPB. Se requiere una orientación docente para establecer pautas y límites que hasta este momento no han experimentado.

Asimismo, este estudio resalta que la mayoría del alumnado proviene de entornos en situación de vulnerabilidad, lo que afecta su capacidad para concentrarse en los estudios y participar activamente en su educación. Este conjunto de jóvenes requiere de un enfoque holístico que considere no solo el plano académico sino también su salud emocional, social y familiar. Por todo ello, se plantea la necesidad de ofrecer una atención individualizada que reconozca y aborde las necesidades específicas de cada estudiante. Además de abordar las dificultades académicas, es necesario proporcionar un ambiente seguro en el que poder ofrecer orientación y apoyo emocional a aquellos que están lidiando con dificultades socioemocionales.

Sin embargo, el estudio pone de manifiesto que esta atención es difícil de proporcionar debido a la falta de recursos existente en los centros. Aunque el número de discentes máximos por aula disminuye respecto a la ESO (veinte frente a treinta), lo que permite una atención más individualizada, esto no es suficiente para atender todas las necesidades del alumnado. Como se ha comentado previamente, la formación profesional del profesorado a menudo tiene más peso que la pedagógica. En relación con este punto, este estudio, a través de diferentes entrevistas al profesorado, también señala esta carencia en la formación pedagógica y de trabajo social, lo que genera importantes dificultades en la relación con los discentes.

Respecto a la falta de recursos de los centros, se destaca la necesidad de tener una correcta orientación vocacional en tres momentos diferentes: antes de tomar la decisión para cambiar a FPB, durante el proceso de cambio y selección de la familia profesional y una vez que el alumnado ingresa en el centro de FP. El profesorado que ha participado en este estudio manifiesta que, en muchas ocasiones, el alumnado que recibe no ha tenido una adecuada orientación tanto con la familia profesional elegida y sus preferencias personales, como con las expectativas del ciclo en sí mismo.

Por último, con las diversas características que puede tener el alumnado que conforma estos ciclos de grado básico, se puede afirmar que el papel del profesorado es fundamental en el correcto desarrollo. Fernández-García, et al. (2019) enfatizan la necesidad de una formación continua y actualizada del profesorado para mejorar la intervención educativa. De la misma forma, resaltan otros factores importantes en los docentes como el grado de implicación, compromiso, coordinación y participación de todos los agentes relacionados. Al entender a los estudiantes como sujetos con derechos en situaciones de vulnerabilidad y no como objetos problemáticos, los docentes de este nivel deben apoyarles y guiarlos en su desarrollo integral y humano, fomentando así la igualdad de oportunidades. Los docentes del siglo XXI desempeñan un papel fundamental en este proceso, requiriendo de habilidades y características que promuevan un entorno de aprendizaje enriquecedor y equitativo para su alumnado. De esta forma, se podrá garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado que prepare a los jóvenes como personas competentes en la sociedad actual.

4.4. Rol docente en el siglo XXI

De la misma forma que la educación ha evolucionado a lo largo de la historia y en respuesta a los cambios en la sociedad y la legislación, también lo ha hecho la figura del docente y la manera en que se transmiten los conocimientos. La escuela, como reflejo de la sociedad, ha experimentado un conjunto de transformaciones que requieren docentes que deben redefinirse y adquirir competencias para abordar las características específicas de su alumnado,

incluyendo aquellos del aula de FPB. Esta concepción del docente como participante activo del proceso educativo ha evolucionado con el fin de mejorar los resultados en el aprendizaje del alumnado.

En los últimos años, los docentes han enfrentado diversos desafíos que han aumentado sus responsabilidades. Hoy en día, las escuelas se entienden como responsables principales en la educación de los discentes, asumiendo los docentes la transmisión de valores que tradicionalmente promulgaban las familias (Alcalá del Olmo Fernández, 2020).

Calderón Solís y Loja Tacuri (2018) invitan a reflexionar sobre las demandas educativas desde una perspectiva inclusiva, diversa e intercultural. Abordar la educación desde esta visión requiere de cambios innovadores y significativos en la docencia, lo que ayuda a comprender la complejidad de la realidad actual y del proceso del aprendizaje. De esta forma, se transforma el paradigma de la escuela tradicional, aprovechando el potencial y las habilidades del alumnado.

Aunque en la literatura científica se puede encontrar una descripción acerca del perfil docente ideal, no existe una única respuesta que pueda abordar de manera precisa la cuestión de la formación docente (Loja Loja y Quito Suco, 2021; Torres, 2004). Es difícil crear un perfil generalista que se adapte a las necesidades de un mismo territorio, y más entre diferentes países, ya que el contexto y situaciones que en ellos se viven son muy diferenciados.

Sin embargo, dentro de este entorno en constante cambio, es esencial capacitar a los docentes para desempeñar su profesión de manera adecuada. Torres (2004) indica que el proceso de adquirir saberes y competencias como docente es continuo y abarca diversas etapas y contextos a lo largo de la vida: familia, experiencias personales, educación formal, formación específica para docentes, desarrollo profesional continuo, experiencia en la docencia, lectura, investigación y reflexión, entre otros. La combinación de experiencias personales, educación formal, formación específica, desarrollo profesional y práctica en el aula contribuye a la adquisición de las competencias necesarias para ser buen

docente y a la construcción, según Alcalá del Olmo Fernández (2020), de una identidad profesional concreta.

Además, Alcalá del Olmo Fernández (2020) resalta también el aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida como requisito fundamental para la práctica docente. De esta forma, se puede dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas educativas, implementando en las clases procesos innovadores que potencien el rendimiento, el interés y la motivación del alumnado.

Ser docente en la escuela tradicional era una tarea más sencilla, puesto que su rol se centraba en ser meros instructores, transmisores de conocimiento. Por el contrario, ejercer la profesión docente actualmente supone una gran responsabilidad, ya que implica la formación integral de los individuos. Un estudio realizado por Romero-Ramírez (2020), mostró la importancia de la vocación en esta profesión como característica fundamental para abordar las diferentes realidades que vive el alumnado y a las que el docente tiene que hacer frente. A través de la educación se puede formar individuos autónomos y ciudadanos responsables y honestos. Sin embargo, también se puede no contribuir correctamente al buen desarrollo de estos. En este estudio se resalta el peligro existente en ejercer la docencia sin vocación, sobre todo, con adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. Como se describió anteriormente, el perfil de alumnado en FPB proviene de contextos familiares, socioculturales y económicos complejos, con bajo rendimiento académico y a veces con dificultades emocionales. La formación de este grupo de jóvenes supone una responsabilidad por las consecuencias que puede tener en ellos, pero también por las implicaciones personales que le supone al propio docente. Ante un alumnado desmotivado, disruptivo y conflictivo, un docente sin vocación ni la inteligencia emocional suficiente puede llegar a replicar el patrón de la escuela tradicional, convirtiéndose en un mero instructor.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que en la sociedad actual la labor docente es muy compleja. Además de transmitir conocimientos, el docente tiene que ser capaz de proporcionar experiencias de

aprendizaje enriquecedoras que fomenten el proceso de aprender. La colaboración con las familias, así como una comunicación efectiva con estas son necesarias para trabajar de forma conjunta por el bien del discente.

Alcalá del Olmo Fernández (2020) remarca que los docentes tienen que hacer frente a muchas exigencias, además de dar clase y dominar su propia disciplina. Por ello, tanto el aprendizaje permanente como la formación específica para docentes tienen mucha importancia en la adquisición de las competencias y habilidades necesarias. De esta forma, se podrá fomentar correctamente el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado, considerando no solo aspectos pedagógicos, sino también todo lo relacionado con su bienestar socioemocional.

Así, el profesorado se convierte en un elemento esencial para el éxito del alumnado, por lo que su identidad profesional resulta determinante. Según Alcalá del Olmo Fernández (2020), los docentes que se sienten más seguros, satisfechos y realizados en el ejercicio de su profesión influyen positivamente en su alumnado, permitiéndoles tener aprendizajes más significativos y funcionales.

5. Análisis y discusión

A lo largo del marco teórico se ha visto cómo la FPB surge como solución para dar respuesta a las desigualdades sociales existentes y que se habían perpetuado a través de la educación. Sin embargo, las diferentes leyes que se han establecido en España se han ido modificando en función de lo que en ese momento se entendía por inclusión educativa y atención a la diversidad. La revisión de la literatura científica nos lleva al análisis y discusión que se plantea a continuación. De esta forma, se estructuran las diferentes reflexiones en el siguiente orden:

- Objetivo real y visión desprestigiada de la FPB
- Docentes como motor de cambio
- Reafirmación de la identidad profesional docente para una correcta atención a la diversidad
- Equipo docente experimentado
- Uso de metodologías innovadoras para un correcto desarrollo del alumnado
- Competencia digital para el éxito en el mundo laboral
- Formación docente en habilidades socioemocionales
- La importancia de una buena salud física y emocional
- Trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos

Además, en el Anexo I se puede encontrar una tabla con la relación entre las diferentes reflexiones realizadas en esta sección.

5.1. Objetivo real y visión desprestigiada de la FPB

En general, estos programas se han desarrollado bajo el marco de la Formación Profesional, la cual trata de dotar a las personas de conocimientos generales y especializados con la finalidad de habilitarles para el ejercicio de una profesión concreta y así ser ciudadanos competentes capaces de acceder al mundo laboral. Pese a que las medidas adoptadas en FP a través de las diferentes leyes traten de modernizar la imagen que esta tiene, aún sigue siendo latente el

carácter de origen: formar a la mano de obra que necesitan las empresas. Esta premisa tiene unas implicaciones a nivel social sobre quiénes son los destinatarios de este tipo de educación: población con un perfil socioeconómico bajo que no puede acceder a estudios académicos superiores y tiene dificultades para el acceso a oportunidades.

Además, que los programas utilizados para atender estas desigualdades sean una extensión de la FP, no parece que ayude a mejorar la imagen que se tiene de este tipo de educación ni el sector de población al que se le está ofreciendo. De hecho, parece seguir fomentando esa “escalera escolar” que comentaba Grande Rodríguez (1997). Teniendo en cuenta solamente la normativa vigente sobre los ciclos formativos de grado básico y las condiciones de acceso se puede comprobar que los destinatarios de estos programas son aquellos jóvenes que sufren fracaso escolar y que tienen dificultades en el aprendizaje. Serán estos, en gran medida, los que si logran superar el grado básico continúen sus estudios en un ciclo de grado medio, lo que fomenta la visión desprestigiada de la FP para aquellas personas que “valen menos” o tienen dificultades y dejando los estudios superiores para el resto.

De hecho, en la literatura científica se plantean diversas cuestiones sobre la efectividad de las medidas adoptadas históricamente en los programas como la FPB. Pese a que el objetivo haya sido atender a un sector de la población en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, los programas implantados se pueden llegar a considerar medidas encaminadas a la selección del alumnado mediante la segregación de aquellos que no alcancen unos estándares académicos. De esta forma, aunque a través de la legislación se planteen objetivos para solventar esta problemática, la realidad a la hora de llevarlas a cabo puede ser la de la perpetuación del problema existente.

5.2. Docentes como motor de cambio

Esto lleva a reflexionar sobre los condicionantes que hay alrededor de la FPB. Parece que con la implantación de estos programas se aborda el problema del fracaso escolar y el abandono temprano. Sin embargo, y tras realizar el análisis

del marco teórico, se plantea la cuestión de la efectividad de las medidas y en qué nivel educativo se está considerando esta problemática. Es decir, ¿es la FPB una solución real contra el fracaso escolar o simplemente una medida para sacar del sistema ordinario a aquellos con fracaso escolar? A través de la descripción que se realizó sobre el perfil de alumnado presente en este nivel, se llegó a ver que las dificultades que tenían los jóvenes para el aprendizaje estaban causadas, en general, por situaciones familiares realmente complejas. Crear un nivel educativo más sencillo respecto a la ESO, no tiene por qué ayudar a solventar el problema real que esos jóvenes están viviendo. De hecho, viendo la idiosincrasia de este alumnado, parece que la FPB se presenta como un cajón de sastre con aquellos jóvenes que nadie quiere en un aula ordinaria.

Si bien esto no es objeto de estudio de este trabajo, parece relevante esta reflexión puesto que configura un escenario muy complejo para los docentes que imparten clases en este nivel. Se cree importante entender la FPB como una medida educativa que ayuda a dignificar y ofrece una alternativa al alumnado para alcanzar la igualdad de oportunidades. Así, se puede considerar esta premisa como la base que permite realizar el análisis y la discusión acerca de las diferentes habilidades docentes requeridas en la FPB.

Pese a que la regulación se oriente hacia un perfil de personas muy determinadas que han experimentado fracaso escolar en el sistema educativo ordinario, no se debería menospreciar el valor que estas medidas tienen ni concebirlos como una carga social. Por esta razón, y al margen de las leyes que regulan esto, la práctica docente en este nivel tiene que ser entendida como una labor de gran responsabilidad e implicación lejos de los estereotipos y los desprestigios sociales que implica. Además, es necesario que el docente sea consciente que el centro educativo es un reflejo de la realidad social que se vive fuera. Así, y entendiendo la importancia de la labor que desempeña, se posicione como motor de cambio social y no como perpetuador de las desigualdades existentes, eliminando de esta forma las barreras de la educación inclusiva (Castillo-Acobo et al., 2022). Especialmente un docente de FPB ha de estar en contacto directo con la realidad social cercana al centro. Ha de ser partícipe y

protagonista de los cambios que están surgiendo en la sociedad para poder comprender las nuevas demandas que va a requerir el alumnado.

5.3. Reafirmación de la identidad profesional docente para una correcta atención a la diversidad

Con este grupo de jóvenes se ve realmente importante educar la mirada de los docentes e invitarles a reflexionar sobre las personas que tienen en el aula. En este sentido, es necesario que tengan presente la definición que se proporciona en el Decreto 98/2005, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria: la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos dado que todos tienen diferentes modos de pensar, sentir y actuar. El hecho de que el alumnado de FPB provenga de un contexto de fracaso escolar o desigualdad social no implica que sean persona inferiores o carentes de pleno derecho a la educación. En consecuencia, un docente de FPB debería regirse por el principio de diversidad previamente mencionado, asumir que todo individuo es poseedor de inteligencia y no entender la diversidad como desigualdad. Si se aborda esta desigualdad como algo temporal y cambiante, el docente es capaz de entender al educando como alguien capaz de cambiar, lleno de esperanza y en constante proceso de autodescubrimiento (Balmelli et al., 2017). Por ello, el docente de FPB ha de ser capaz de leer esa diversidad, comprender al alumnado y disponer de herramientas y técnicas para dar respuesta a las necesidades de los discentes.

Martín Soria et al. (2021) realizan un análisis sobre la efectividad de las medidas adoptadas en FPB por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) para atender a la diversidad y facilitar la inclusión social. En él se remarcan las dificultades que encuentra el equipo docente de este nivel a la hora de gestionar un aula e implementar diferentes metodologías didácticas con alumnado que ha experimentado fracaso escolar y exclusión social. Tienen que lidiar con jóvenes que presentan bajos niveles de autoestima, falta de motivación, situaciones familiares complejas, conductas disruptivas, etc. Y, en consecuencia,

resaltan cómo estas dificultades que encuentran los docentes generan en ellos falta de control, frustración, desgana, miedo; llegando en ocasiones a la desmotivación. Como plantean Martín Soria et al. (2021) “no hay nada, más tóxico y destructivo para el aprendizaje de un estudiante, que tener un profesor sin motivación” (p. 421).

Además, en línea con la importancia de tener vocación en la docencia que apuntaba Romero-Ramírez (2020), en la FPB se hace aún más necesario que el equipo educativo esté totalmente convencido de su labor y tenga una identidad profesional docente sólida y positiva. De esta forma, se puede superar con mayor facilidad cualquiera de las dificultades previamente mencionadas y no llegar a caer en la desmotivación y problemáticas emocionales mencionadas.

5.4. Equipo docente experimentado

Sin embargo, parece complicado asegurarse formalmente de que este sea el perfil de profesorado presente en FPB. Pese a que la literatura encontrada sobre habilidades docentes específicas para la FPB ha sido escasa y no aborda el tema de manera directa, sí se ha encontrado una cuestión relevante referente a la formación del profesorado de este nivel. Es importante destacar que el desarrollo de las habilidades e identidad profesional no se desarrollan principalmente en la formación específica inicial como docente, sino más bien a través de la formación permanente y la experiencia profesional.

De hecho, Alcalá del Olmo Fernández (2020) y Escudero Muñoz et al. (2019) ponen de manifiesto que la formación recibida en el Máster de Formación del Profesorado es necesaria pero no lo suficientemente amplia como para responder a algunos de los retos que se presentan en las aulas. Este hecho resulta interesante, sobre todo cuando se trabaja con un grupo de adolescentes con unas características tan determinadas como las que se han descrito en las aulas de FPB. En este nivel educativo el papel del docente y sus habilidades se consideran muy relevantes para el correcto desarrollo del alumnado, pues son la “última” esperanza que tienen dentro del sistema educativo.

Sumado a esto, cabe destacar que en el estudio realizado por la Fundación Tomillo (2022), el profesorado participante considera que la formación que se solicita para ser docente de FPB es insuficiente. Con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, señala también que es precisa una experiencia laboral elevada y formación pedagógica y de trabajo social, además de la académica. Debido a la particularidad de este grupo, se necesita de un equipo educativo cualificado para impartir clases con metodologías muy prácticas y formación suficiente para tratar con personas en situación de desventaja social. Además, se resalta que los docentes que suelen atender a estos grupos son los docentes más inexpertos, dado que acaban de llegar al centro.

Esta cuestión supone una contrariedad con los requerimientos del alumnado de FPB que se han visto anteriormente, así como la necesidad de encontrar una regulación más precisa del acceso a la profesión docente en este nivel. En la normativa vigente, se ha visto que el único requisito para ser docente es el de tener, además de una formación profesional, el máster que habilita para la docencia, en el cual se abordan cuestiones psicopedagógicas. Sin embargo, el alumnado de FPB parece requerir profesionales que no solo sientan la voluntad de su buen hacer sino también formación específica que les permita trabajar correctamente en el aula. Teniendo en cuenta esto, se podría plantear esta formación como un requisito de entrada para el equipo docente que conforma la FPB y no solo algo ligado a la formación permanente del mismo. Así, se podría tener un mayor control sobre los docentes de FPB, asegurándose de que no sean aquellos más inexpertos, sino que tengan una base suficientemente amplia como para abordar el trabajo en esas aulas. De esta forma, y aunque esos docentes sigan en continua formación, el punto de partida de la identidad profesional que se requiere estaría más sólidamente fundamentado.

Además, la observación efectuada en el informe de la Fundación Tomillo (2022) acerca de la inexperiencia del profesorado de este nivel plantea otra reflexión. Si bien se puede llegar a deducir que un docente con mayor experiencia puede llegar a sentirse más cómodo dentro de un aula debido a las herramientas que

ha ido adquiriendo a lo largo de su carrera profesional, tiene sentido que desde el centro se fomente que sean estos los encargados de los niveles más sensibles. Sin embargo, también son los docentes que más tiempo llevan en el centro los que suelen tener más facilidades para elegir los módulos y/o niveles durante un curso escolar según sus preferencias. Esto lleva a pensar que existen varias razones por las cuales no eligen la FPB. Por un lado, puede ser que debido a todo el tiempo que llevan ejerciendo la docencia su motivación e implicación se haya ido desgastando paulatinamente y no quieran involucrarse en aulas que requieren de una participación muy activa, la búsqueda constante de nuevas metodologías y de una reafirmación periódica de su vocación e identidad profesional. Por otra parte, se puede llegar a pensar que los docentes no eligen este nivel educativo por el desprestigio y estigmas que conlleva. De esta forma, su preferencia suelen ser los niveles superiores en los cuales se encuentra un alumnado ya “filtrado”, dejando a aquellos que “no quiere nadie” a los últimos en llegar. Incluir algún requisito de entrada adicional para el profesorado de FPB, como se ha comentado antes, relacionado con la experiencia, puede suponer también un hándicap a la hora de encontrar los mejores profesionales para este nivel. Si en este caso la experiencia se traduce en desmotivación y desilusión, forzar a aquellos docentes más expertos no parece tampoco la mejor solución. En resumen, se ve realmente complejo dar con una solución formal que asegure obtener el mejor equipo docente para el alumnado de FPB. De hecho, hoy en día parece que la única solución es la de dejar en manos del centro educativo la configuración de los diferentes equipos docentes.

5.5. Uso de metodologías innovadoras para un correcto desarrollo del alumnado

En general, la literatura científica revisada en este trabajo muestra la complejidad que tienen los docentes, y más concretamente los de FPB, para influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Como ya señalaba Delors (1996), la sociedad del siglo XXI demanda una educación que combata las problemáticas contemporáneas. En ese momento, Delors fue capaz de anticiparse y definir en gran medida los objetivos educativos que se

persiguen actualmente. El autor propuso cuatro pilares sobre los que se debe estructurar la educación: aprender a conocer, es decir, desarrollar el conocimiento para aprender de forma continua; aprender a hacer, para ser capaz de construir herramientas y técnicas que permitan la vida en la sociedad; aprender a vivir juntos y aprender a ser. En definitiva, estas cuatro vías convergen en dotar a la población, y específicamente a los adolescentes, de las herramientas necesarias para ser ciudadanos responsables, competentes y que puedan participar de manera activa en la sociedad. En este sentido, una buena intervención educativa ha de regirse por los principios que plantea Delors. Esto es especialmente relevante en el contexto de FPB, donde los estudiantes enfrentan desafíos ya mencionados como baja autoestima o problemas familiares que dificultan su adaptación para vivir en sociedad y sobre todo para conocerse a sí mismos.

La FPB desempeña un rol esencial en la inclusión de jóvenes que han experimentado dificultades académicas desde una edad temprana. Por esta razón, tiene especial relevancia crear entornos educativos adaptados a las necesidades de este alumnado. Sin embargo, el informe de la Fundación Tomillo (2021) resalta que, a pesar del carácter práctico inherente a la FP, la metodología más comúnmente utilizada es la expositiva, lo que no sitúa al alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que se están replicando las mismas estrategias metodológicas que este alumnado ya experimentó en la etapa de la ESO, donde no parece que se trabaje en base a los cuatro pilares de la educación destacados por Delors. Por ello, es necesario que los docentes integren en las aulas diferentes metodologías activas que ayuden al alumnado a ser consciente de lo que aprende y de su desarrollo personal. Esto requiere de un profesorado con una actitud positiva hacia la investigación, la innovación, la experimentación y la formación, promoviendo metodologías innovadoras que, además, impulsen la digitalización.

Una de las principales características que muestra el alumnado que llega a FPB originado por la desmotivación que sienten ante los estudios, entre otros factores, son las conductas disruptivas. Si, además, la metodología utilizada en

las clases es meramente expositiva, parece complicado despertar el interés de estos discentes y que dicho comportamiento se vea modificado. Maquilón Sánchez y Hernández Piña (2011) definen la motivación como motor de cualquier aprendizaje, ayudando a entender el comportamiento del alumnado dentro del aula. Es por ello por lo que, para paliar estas conductas, es necesario una sólida formación didáctica, metodológica y psicopedagógica de los docentes de FPB. Esto les ayudará a diversificar métodos, partiendo de los intereses del alumnado, y a facilitar la participación de aquel alumnado más carente de motivación en las dinámicas del aula. Es decir, se creará un ambiente adecuado para el aprendizaje donde la motivación sea un factor fundamental Cáceres et al. (2021). Esto exige, por un lado, dominar el área de estudio que se está tratando, conocer los contenidos que se quieren transmitir y ser capaz de guiar al alumnado hacia la consecución de un aprendizaje. Y, por otro lado, dominar diferentes metodologías, de forma que no caigan en la rutina en el aula, sean funcionales y consigan atraer la atención del alumnado, partiendo siempre de su interés y motivación.

5.6. Competencia digital para el éxito en el mundo laboral

Además, se destaca la importancia que tiene la competencia digital a la hora de abordar las metodologías innovadoras a implementar en estas aulas. Hay que tener en cuenta que la sociedad actual se encuentra digitalmente conectada. Las formas de socialización han evolucionado y requieren ser competente digitalmente para poder ser usuario y, además, preservar la salud e intimidad online (Calderón Solís y Loja Tacuri, 2018). Para la LOMLOE, la competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Para ser capaz de guiar al alumnado en el desarrollo de la competencia digital es necesario ser ciudadanos competentes digitalmente. De esta forma, no solo se podrá transmitir un buen uso de los medios digitales y tecnológicos sino también prevenir y advertir de conductas potencialmente nocivas para la salud del alumnado. En el contexto de

la FPB, se cree especialmente relevante esta competencia profesional puesto que, como se ha visto, las familias del alumnado provienen de un entorno socioeconómico bajo y estudios escasos. Por ello, los docentes cobran especial relevancia en transmitirles el buen uso del mundo digital en el que viven, así como dotarles de las herramientas necesarias para poder utilizarlas en su desempeño profesional.

Otra de las problemáticas abordadas en el marco teórico de este TFM es la mala orientación que sufren algunos de los discentes que llegan a la FPB. Aun considerando un escenario ideal en el que esta problemática estuviera solventada con una buena conjunción entre los diferentes agentes educativos, el docente debería ser el principal agente en la buena reorientación e inclusión socio-laboral del alumnado de FPB (Cortés y Olivencia, 2019). Los estudios revelan que depositar dosis de confianza en un alumnado que ha carecido de ella a lo largo de su historial académico, va a hacer que su percepción hacia sí mismos, sus comportamientos y los resultados de su aprendizaje mejoren y potencien un proceso de empoderamiento personal. De esta forma, el docente de FPB ha de consolidarse como un agente de cambio, mediador entre los contextos escolares y laborales a los que se enfrentarán los alumnos que recalán en esta modalidad educativa. Por tanto, ocupan un lugar de gran responsabilidad dentro de los centros, y como tal han de responder, siendo los encargados de promover la adquisición de habilidades que capaciten para el empleo y empoderen para avanzar en su camino educativo y profesional.

5.7. Formación docente en habilidades socioemocionales

A lo largo de todo el análisis que se está realizando se resalta la idea fundamental de la necesidad de una formación permanente de los docentes en FPB que les capacite para enfrentarse a las necesidades tan particulares de su alumnado. De hecho, se ha visto en el marco teórico cómo la sociedad experimenta cambios constantes, con avances tecnológicos que transforman las formas de relacionarnos y alteran las interacciones humanas casi a diario, la formación a lo

largo de la vida debería ser un requisito fundamental para la práctica docente. Sin embargo, y aunque esta característica es importante, es necesario que los docentes posean esa inquietud constante por la formación. De esta manera, se deja atrás el enfoque estático propio del docente tradicional y se puede hacer frente a los retos inherentes de las necesidades del alumnado.

En este punto, se ha tratado de encontrar en la literatura científica aquellas variables que configuran el tipo de formación que requiere un docente para hacer frente a las características más relevantes del alumnado de FPB: fracaso escolar, atención a la diversidad, abandono educativo temprano e inclusión social. El resultado de esta búsqueda mostró cómo, en general, los docentes en este nivel requieren de formación sobre todo acerca de las habilidades socioemocionales. De esta forma, se realiza un planteamiento de trabajo de estas habilidades de forma transversal a la formación curricular ordinaria con los educandos.

Más concretamente, en un análisis realizado por Martín Soria et al. (2021) sobre los factores que podrían influir en el éxito de programas como la FPB, se destacan la necesidad de educar en valores y desarrollar la competencia social y cívica. De hecho, este enfoque está en la línea de la LOMLOE, ya que dentro del marco competencial que plantea señala la competencia social y cívica dentro de la competencia personal, social y de aprender a aprender. Es decir, hace referencia a la habilidad para reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantenerse resilientes y gestionar el aprendizaje propio (...). Todo esto se orienta hacia el bienestar físico y emocional, la promoción de la salud y el fomento de una vida saludable.

En este sentido, y teniendo en cuenta el perfil del alumnado que llega al aula de FPB, es clave el desarrollo de esta competencia debido a las necesidades de este alumnado derivadas de su bajo autoconcepto, el entorno social y familiar, las dificultades para relacionarse y para mantener unos hábitos de vida saludable alejados de conductas de riesgo. Trabajar desde la empatía, la emoción y la educación en valores será clave no solo para incidir en la significatividad de los

aprendizajes, sino para reforzar el vínculo docente-discente, clave en esta etapa educativa para conseguir atraer a este alumnado que entiende el aula como una realidad ajena.

A su vez, Cid Sillero (2019) muestra que debido al desarrollo madurativo tardío de los adolescentes, las variables emocionales tienen una mayor influencia en el rendimiento escolar que las cognitivas. Por ello, trabajar con el alumnado de FPB la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social, las competencias para la vida y el bienestar son clave. Así, este grupo de jóvenes con baja autoestima pueden mejorar su desarrollo social, profesional y sus oportunidades educativas.

Por otra parte, en una propuesta de formación docente en habilidades socioemocionales para el alumnado de FPB realizada por González Regodeseves (2023), se destacan “la empatía, la resiliencia, la comunicación efectiva, el manejo emocional propio, la resolución de conflictos y el fomento de la autoestima y la autoconfianza en los estudiantes” (p. 78) como habilidades clave que todo docente de este nivel debe desarrollar, siendo la empatía y la comprensión los más fundamentales.

Parece que, a través de las diferentes propuestas analizadas relacionadas con las habilidades socioemocionales, se pueden fomentar en los docentes las habilidades que se han destacado al principio de este análisis, como son educar la mirada del docente y fomentar su papel como motor de cambio, con el propósito último de repercutir en el proceso socioeducativo de su alumnado.

5.8. La importancia de una buena salud física y emocional

Del punto anterior, se puede deducir la importancia que tiene un docente en FPB de tener un buen estado de salud. Para la OMS (2014) el concepto de salud no solo requiere la ausencia de enfermedad sino también un buen estado físico, mental y emocional. Es decir, no solo ha de mantenerse en adecuada forma física, ya que la tarea de ser docente puede llegar a ser vigorosa y exigirle poder

emitir un discurso a la vez que atender a numerosos estímulos recibidos en el aula. Es el plano emocional el que un docente ha de trabajar considerablemente, siendo cada vez más conscientes de lo importante que es trabajar desde la emoción para el desarrollo de aprendizajes significativos. De esta forma, la gestión emocional y la actitud del docente determinan la eficacia de las metodologías utilizadas por los mismos (Gutiérrez Román y Morales Rodríguez, 2016). Además, no solo repercute en el alumnado sino en la buena práctica profesional, su motivación y la sensación de realización que tienen sobre ellos mismos. En definitiva, como indican Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017), existe una relación directa entre las emociones y la identidad profesional docente. Las emociones desempeñan un papel fundamental en el crecimiento personal y en las relaciones interpersonales, influyendo directamente en el bienestar de cada individuo. Por ello, cobra relevancia en los docentes de FPB fortalecer sus habilidades sociales y emocionales. Pese a que asegurarse de tener docentes que gozan de una buena salud mental y una correcta gestión emocional puede resultar complicado, a través de la formación permanente o intervenciones educativas se les puede ir dotando de las herramientas necesarias para no llegar a tener problemas de salud. Se considera este un punto relevante para tener en cuenta desde el centro escolar y así garantizar el buen estado de salud de todos sus trabajadores y una correcta intervención educativa.

5.9. Trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos

En este contexto cobra especial sentido el principio de individualización, partiendo de los intereses y motivaciones de nuestro alumnado. Para ello es vital mostrarse cercano a ellos, ser conocedor de sus lenguajes y códigos. Las expectativas que se tengan ante el rendimiento del grupo han de ajustarse a la realidad y el nivel del que parten estos alumnos. Por ende, el establecimiento de objetivos que se buscan con la práctica educativa ha de ser coherente con las potencialidades del alumnado. Es importante fomentar el sentimiento de pertenencia y conseguir que el alumno forme parte de las dinámicas de aula. De

esta forma, se conseguirá involucrar al alumnado en el funcionamiento de la clase, en el establecimiento de sus normas y el cumplimiento de las mismas. Será clave para este objetivo la creación de un clima de respeto en el aula, ya que este es uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado en FPB. Como se recordará, cabe destacar que una de las problemáticas que se le presenta a los docentes de FPB, es que el alumnado está compuesto por jóvenes que no han tenido éxito en el sistema educativo. Por diferentes motivos, esta circunstancia los ha llevado a tener serias dificultades en la relación con sus iguales en la mayoría de los casos. Por ello, si se consigue mejorar el clima de aula y hacerles partícipes, este aumento de la motivación hacia todo lo que ocurre en el centro repercutirá directamente en un aumento del rendimiento escolar (Alemán Falcón et al., 2017).

Con el objetivo de fomentar este ambiente motivador, teniendo en cuenta los intereses del alumnado, es necesaria también una coordinación con los diferentes agentes sociales que intervienen en la vida de este (Gutiérrez Román y Morales Rodríguez, 2016). De esta forma, se puede llegar a conocer el contexto del discente permitiendo el correcto desarrollo de sus habilidades sociales. Sin embargo, en los estudios analizados se resalta la dificultad que supone para un solo docente el trabajo en educación socioemocional de los educandos.

Según Mendoza-Medina (2021), la formación de las habilidades sociales es una responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y las familias. A través de esta colaboración activa se fomenta el desarrollo de comportamientos y actitudes sociales que ayuden al adolescente a participar de forma responsable en la sociedad, clave en el alumnado de FPB.

En consecuencia, se reclama un trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos que integran el centro a través de la participación de más docentes en una misma aula y otros profesionales como especialistas en psicopedagogía, servicios a la comunidad o educación social, etc. Aramendi Jauregui et al. (2023) resaltan que la escuela es un contexto incómodo para estos jóvenes en el que han tenido un historial académico difícil. Por ello, es necesario que se trabaje

desde una perspectiva global potenciando el ámbito actitudinal y personal y no solo el académico, siendo imprescindible la colaboración entre el centro educativo, familias, profesionales e instituciones sociales. De esta forma, es más fácil garantizar una atención integral de este alumnado tan vulnerable.

Aramendi Jauregui et al. (2023) afirman que el alumnado de FPB necesita de “un profesorado sensibilizado y comprometido con el alumnado, con perfil educador, empático y capacitado en el ámbito de la didáctica” (p. 28). Además, a través de diversos estudios, constatan que el aprendizaje cooperativo es una buena estrategia docente para dar respuesta a la diversidad de la FPB. De esta forma, se fomenta “la comunicación, interacción y ayuda mutua entre iguales, el sentido de la responsabilidad y los valores, el clima en clase y la percepción de las diferencias como oportunidades formativas y de crecimiento personal” (p. 37). Por esta razón, creen conveniente adoptar medidas más holísticas e integrales basadas en una intervención cooperativa para atender la atención a la diversidad. Esto supone que los docentes que imparten clases en este nivel amplíen, entre otros aspectos, su visión del origen del fracaso escolar, no centrándolo únicamente en el alumnado y sus carencias.

6. Conclusiones

Se puede concluir que el escenario que plantea la FPB para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado es complejo y dispone de muchas aristas que son necesarias tener en cuenta, suponiendo un gran reto para los docentes de este nivel. Si a la dificultad intrínseca que supone la adolescencia se le añaden problemáticas mayores como son conflictos familiares, un historial de fracasos escolares, una autoestima baja y unas expectativas laborales a futuro prácticamente nulas, cabe esperar que los docentes que los atienden tengan una sensibilidad especial hacia ellos y herramientas y habilidades suficientes para hacerles frente y sentirse seguros a la hora de ejercer su labor. Actualmente, la manera que se tiene de conseguir estas habilidades es a través de la formación permanente del docente y de su buena voluntad e interés en mantenerse actualizado.

Pese a que la literatura científica revisada acerca de las habilidades docentes en FPB no es muy amplia, todos los estudios e informes hallados giran en torno a diferentes variables que tratan de evaluar y valorar la integración social, la atención a la diversidad o el fracaso escolar en este nivel educativo. De forma generalizada, en todos ellos se proponen soluciones de actuación con profesionales cualificados en el ámbito psicoeducativo. Sin embargo, con la revisión del marco legal que lo regula, se ha visto cómo este no es un requisito específico para acceder a la docencia en este nivel.

Además, se añade otra dificultad y es la necesidad de proporcionar una atención más individualizada que en el resto de los niveles educativos. A través de las investigaciones revisadas, se ha observado que los equipos docentes que atienden estos niveles, aunque más numerosos que en la ESO, en muchas ocasiones no son suficientes para abordar las necesidades del alumnado. En consecuencia, si bien esto puede suponer una mejora respecto al nivel educativo del que provienen los estudiantes, aquellos que han experimentado diversos fracasos a lo largo de su trayectoria educativa, la realidad de un solo docente

frente a veinte discentes no parece óptima para conseguir mejorar su autoestima y brindarles una atención adecuada.

Esto plantea un campo inexplorado acerca de qué soluciones se podrían proponer a los centros educativos y docentes que los conforman para asegurar el objetivo principal de la educación: dotar al alumnado de un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita una participación activa y competente en el mundo que le rodea.

Por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de una estrecha relación entre todos los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado. En él, las familias cobran especial relevancia puesto que, en muchas ocasiones, los problemas presentes en ellos proceden del núcleo familiar. Desde el centro educativo es necesario fomentar la participación de las familias y así involucrarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes. De esta forma, se puede ayudar a mejorar la confianza que sus familiares depositan en ellos y también la imagen que los adolescentes tienen sobre sí mismos. Además, la implicación de los profesionales del centro especialistas en psicopedagogía, servicios a la comunidad o educación social tiene especial importancia en la colaboración con el docente para asegurar que todo el trabajo realizado dentro del aula se afiance en el discente. Así, es importante crear un equipo docente y profesional lo suficientemente amplio como para atender a todo el alumnado y sus necesidades, sin discriminación.

Por otra parte, la formación permanente se hace de obligado cumplimiento en este nivel educativo. Dado que la formación inicial requerida para ser docente no obliga a tener un conocimiento amplio sobre cuestiones psicosociales, este se debería adquirir a través del aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien se requiere de un equipo docente responsable e implicado, no parece una buena idea dejar a su voluntad la decisión de participar en estos procesos. Por ello, y en vista del marco legal que regula la FPB, desde los centros educativos se podría asegurar que los docentes de este nivel tengan la formación necesaria para abordar de la mejor forma posible la idiosincrasia de este grupo de jóvenes.

Desarrollar programas de formación para docentes que les ayuden a trabajar desde el plano psicoemocional como eje transversal a todos los conocimientos académicos de los ciclos parece la mejor solución. Debido al proceso madurativo y las diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes en relación con una percepción negativa de sí mismos, desmotivación, fracaso académico y desafíos sociales, las metodologías utilizadas en el aula necesitan de innovación e investigación.

De hecho, este trabajo supone un análisis global de las características docentes que parece requerir el alumnado de FPB. Sin embargo, durante todo el desarrollo del trabajo se han encontrado dificultades a la hora de hallar investigaciones que permitieran un análisis más profundo del tema. En parte, esto es debido a que mucha información estaba relacionada con la efectividad de los programas anteriores a la FPB, como son los PCPIs, propios de la LOE. Los cambios en las leyes educativas no parecen haber facilitado la realización de estudios de investigación sobre los nuevos programas. De hecho, los documentos revisados más específicos de la FPB son muy recientes, no más allá de 2021. Esto lleva a pensar que aún se están empezando a realizar investigaciones en este campo. Además, en gran medida, todas ellas tratan de abordar las problemáticas del alumnado, pero no existen investigaciones específicas que aborden al docente como protagonista.

Por ello, se propone como posible línea futura de investigación la creación de proyectos que posibiliten el conocimiento desde el lado de los docentes de todas las necesidades y carencias que enfrentan. A partir de ahí, se puede ampliar la investigación con la creación de algún programa de intervención con los docentes de FPB en el cual se les cualifique sobre la gestión de un aula con alumnado en exclusión social, problemas de fracaso escolar y aquello que se haya detectado en la investigación previa. A su vez, se podría comprobar a posteriori la efectividad del mismo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Cuanto mayor sea la investigación realizada en este campo, mayor será el conocimiento de las necesidades y carencias. Así, se podrán solventar en gran

medida las dificultades que presenta este alumnado y se les dotará del mejor escenario para su correcto desarrollo.

7. Referencias

- Alcalá del Olmo Fernández, M. J. (2020). Innovación educativa y consolidación de la carrera profesional del docente de Educación Secundaria. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 20-29). Octaedro.
- Alemán Falcón, J., Calcines Piñero, M., y Santana Hernández, R. (2017). La prevención del abandono escolar temprano a través de la aplicación de medidas en la formación profesional básica. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, 411-419.
- Aramendi Jauregui, P., Cruz Iglesias, C., Altura Urdin, J., y Luzarraga Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 54(1), 25-42.
- Balmelli, J., Conde, S., y Melgar, P. (2017). El plan de formación profesional básica en el marco de la inclusión educativa: Principales tensiones en el discurso docente. *Didaskomai: Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 8, 6-27.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial S A.
- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cabrera Rodríguez, L. J. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, 312, 173-190.

- Cáceres, C., Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Calderón Solís, P. M., y Loja Tacuri, H. J. (2018). Un cambio imprescindible: El rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, 6, 35-40.
- Castillo-Acobo, R. Y., Berríos, H. Q., Arias-González, J. L., y Guzmán, C. J. A. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7315432>
- Cid Sillero, S. (2019). *Influencia de las habilidades cognitivas y emocionales en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria y formación profesional básica* [Tesis Doctoral]. Universidad del País Vasco.
- Cortés, M. I. N., y Olivencia, J. J. L. (2019). Liderazgo de los docentes de formación profesional básica para la mediación escuela-empleo del alumnado con diversidad funcional intelectual. *Contextos Educativos*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.18172/con.3902>
- Cutanda López, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 69-79.
- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 165, de 29 de agosto de 2005. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=86250>

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana.
- Escudero Muñoz, J. M., Campillo Díaz, M., y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Fernández Enguita, M. (1992). Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación, Extraordinario*, 73-87.
- Fernández-García, A., García Llamas, J. L., y García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232. <https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.22564>
- Fundación Tomillo. (2021). *Modelos integrales de intervención socioeducativa con alumnado vulnerable: Un estudio de casos de la Formación Profesional Básica en Europa y España*.
- Fundación Tomillo. (2022). *El perfil del alumnado de la Formación Profesional Básica (FPB) en España: Prevenir una generación de NINIs*.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). La educación y los medios ¿Quién sirve a quién? *Educación, medios de comunicación y civismo: II jornadas sobre educación cívica y democracia*, 1-25.
- González Regodeseves, R. (2023). *Fomentando el bienestar emocional: Propuesta de formación docente en habilidades socioemocionales para el alumnado de Formación Profesional Básica* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo.

- Grande Rodríguez, M. (1997). La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de la educación*, 16, 373-386.
- Gutiérrez Román, P., y Morales Rodríguez, F. M. (2016). Cuestión de emociones en formación profesional. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Especial* 7, 803-823.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/01/pdfs/BOE-A-2022-5139.pdf>
- Loja Loja, C. M., y Quito Suco, L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Maquilón Sánchez, J. J., y Hernández Piña, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Martín Soria, J. L., Renés Arellano, P., y Martín Minguijón, A. R. (2021). Controversias de la nueva ley educativa (LOMLOE): La concesión complementaria del título de

- la ESO en Formación Profesional Básica. *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia*, 419-424. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0080>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2015). Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: La Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1955. *Participación Educativa*, 4(6), 107-111.
- Mendia Gallardo, R., y Altuzarra, P. (1995). Los programas de garantía social. *Cuadernos de pedagogía*, 238, 89-92.
- Mendoza-Medina, C. H. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 3-16. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2233>
- Merino, R., García, M., y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Montolío García, D., y Doñate Lara, P. (2022). La formación profesional básica en el sistema educativo español. En *Tendencias en innovación y transferencia del conocimiento: De la universidad a la sociedad* (pp. 453-471). Dykinson.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Documentos básicos* (48a ed). Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/202593>
- Palomares, A., y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: De los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(20), 249-274. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>
- Puelles Benítez, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15.

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

Real Decreto 800/2022, de 4 de octubre, por el que se regula la integración del profesorado del Cuerpo, a extinguir, de Profesores Técnicos de Formación Profesional en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y se modifican diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias. *Boletín Oficial del Estado*, 239, de 5 de octubre de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/10/05/pdfs/BOE-A-2022-16194.pdf>

Romero-Ramírez, M.-Á. (2020). Vocación docente como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos humanos frágiles. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 27-50. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.527>

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47. <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>

8. Anexo I

En la siguiente tabla se muestra la relación entre las diferentes reflexiones realizadas en el análisis y discusión de este trabajo.

Objetivo real y visión desprestigiada de la FPB			
Trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos	Docentes como motor de cambio	Reafirmación de la identidad profesional docente para una correcta atención a la diversidad	
	Equipo docente experimentado	Uso de metodologías innovadoras para un correcto desarrollo del alumnado	Competencia digital para el éxito en el mundo laboral
	Formación docente en habilidades socioemocionales	La importancia de una buena salud física y mental	

Partiendo de la reflexión “Objetivo real y visión desprestigiada de la FPB” se derivan el resto del análisis y discusiones como medidas relevantes para un correcto desempeño de la labor docente. Aunque todas ellas se encuentren relacionadas entre sí, en la tabla se han situado aquellas que se consideran una consecución de la anterior en el mismo nivel. De esta forma, considerar a los docentes como motor de cambio requiere de una reafirmación de la identidad profesional docente para abordar correctamente la atención a la diversidad inherente a la FPB. Además, para que los docentes se sitúen como motor de cambio, se requiere un equipo docente experimentado y con la suficiente formación en metodologías y competencia digital, propio de la sociedad de la información. Sin embargo, y aunque la innovación metodológica es importante,

en FPB tiene una especial relevancia la formación del profesorado en habilidades socioemocionales tanto para el correcto desarrollo del alumnado como para mantener una buena salud física y mental. Por último, el trabajo cooperativo entre los diferentes agentes educativos se sitúa como un aspecto transversal a todos los anteriores. No puede tratarse como un punto aislado que solamente se relacione, por ejemplo, con el trabajo de las habilidades socioemocionales del alumnado. Un trabajo adecuado entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje del discente, ayudará tanto a potenciar la identidad profesional del docente como a la mejora de la autoestima del alumnado.