

APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN FP

CHALLENGE- BASED LEARNING IN VET

María Isabel Sánchez Márquez

Jefa de estudios del centro Calasanz Lanbide Ikastetxea

Bizkaia. País Vasco

María Mejjide Bermúdez

Inspectora de educación

Gipuzkoa. País Vasco

Resumen

La FP de Euskadi ha vivido un cambio radical en cuanto a la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje en los últimos años, estableciéndose como modelo principal la metodología colaborativa basada en retos. Para ello se ha contado, por un lado, con el respaldo explícito de la viceconsejería de FP, que ha apoyado con formación y recursos la implementación del citado modelo, y, por otra parte, con el apoyo de Tknika, centro para la innovación aplicada en la FP, dependiente de la viceconsejería de FP del Gobierno Vasco, que ha formado al profesorado y pilotado experiencias y propuestas de trabajo. A todo ello hay que añadir el esfuerzo realizado por todo el profesorado por intentar contextualizar y adaptar el modelo a la realidad de cada familia profesional y de cada centro. No obstante, aunque el modelo está claro, no está exento de dificultades, siendo probablemente el proceso de la evaluación uno de los elementos que más dudas e incertidumbre genera entre el profesorado.

Palabras clave: *aprendizaje colaborativo, retos, evaluación, feedback, competencias técnicas, competencias transversales*

Abstract

Vocational Training in the Basque Country has undergone a radical change in terms of the application of new learning methodologies in recent years, establishing the collaborative methodology based on challenges as the main model. To this end, we have had, on the one hand, the explicit support of the VT Vice-Ministry, which has supported the implementation of the aforementioned model with training and resources, and on the other hand, with the support of Tknika, a center for applied innovation in Vocational Training, which has trained teachers and piloted experiences and work proposals. To all this we must add the effort made by all the teaching staff to try to contextualize and adapt the model to the reality of each professional family and each center. However, although the model is clear, there are a lot of difficulties, with the evaluation process probably being one of the elements that generates the most doubts and uncertainty among teachers.

Keywords: *Collaborative learning, challenges, evaluation, feedback, technical skills, soft skills*

1. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA FP EUSKADI

La incorporación de nuevas metodologías activo-colaborativas en la FP de Euskadi comenzó con unos primeros procesos de formación del profesorado hace ya más de 10 años e inició su implementación a partir del primer pilotaje que se llevó a cabo con 5 centros en el curso 2014-15. Desde entonces otros muchos se han incorporado al proyecto, que se ha ido desplegando progresivamente, con la supervisión y monitorización de un sistema de red intercentros, que ha permitido llegar a niveles importantes de expansión.

A día de hoy ya nadie cuestiona el modelo, si bien el nivel de implantación es diferente, dado que son muchas las variables que entran en juego a la hora de redefinir un proyecto curricular y ponerlo en marcha, destacando entre todas, por su relevancia, el profesorado y el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La vinculación de la formación profesional con las empresas es lo que, en un primer momento, llevó a cuestionarse el proceso de enseñanza-aprendizaje que se estaba llevando a cabo hasta la fecha. Evidentemente dicho proceso funcionaba ya que, hasta entonces, había nutrido de trabajadores y trabajadoras a los entornos productivos. Sin embargo, las empresas pedían algo más, ese valor añadido que va más allá de la cualificación técnica; demandaban trabajadores que tuvieran una actitud abierta ante el cambio, disposición a colaborar con el equipo, capacidad para resolver problemas y adaptarse a las nuevas tecnologías, entre otras. En definitiva, solicitaban una serie de competencias que, curiosamente, eran comunes a distintos sectores profesionales, por muy diferentes que fueran. Eran las denominadas competencias transversales.

Esta reflexión respecto a las cualidades que valoraban las empresas es lo que impulsó la revisión del currículum, comprobando que esas competencias

transversales tal vez no se explicitan de una manera clara en el proceso de aprendizaje del alumnado y que un modelo “tradicional” de enseñanza no era el escenario más adecuado para poder trabajarlas. Era necesario, por tanto, crear otras situaciones de aprendizaje que permitieran desarrollar las competencias técnicas y transversales de manera coherente y significativa para el alumnado.

Así, y después de probar algunas alternativas diferentes, se apostó principalmente por **un modelo de aprendizaje colaborativo basado en retos**, que incorpora estrategias metodológicas diversas, con el que el alumnado se convierte en protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje. Es, además, un modelo que permite superar la dicotomía teoría-práctica abordando situaciones reales o próximas a ella, e integrar aspectos como principios éticos o valores y la tan necesaria digitalización en la que se hallan inmersas las empresas. Esta transformación ha traído consigo la reconfiguración de los centros en muchos aspectos: espaciales, temporales y sobre todo organizativos (Astigarraga, Aguirre, y Carrera, 2018).

Transcurridos unos años, se puede decir que está siendo una experiencia de éxito, aunque como con cualquier cambio educativo, los resultados óptimos siempre van asociados a la implicación del equipo docente, que no asume la transformación como una imposición externa sino como la respuesta a la reflexión interna sobre las necesidades del alumnado y del sector productivo correspondiente para lograr perfiles profesionales polivalentes, creativos, críticos, emprendedores... capaces de desarrollar su talento y de aportar valor a las empresas, demostrando las competencias que serán estratégicas para su futuro.

Ahora, dando un paso más, y con el VI Plan Vasco de FP recién publicado en noviembre de 2022, el reto es llegar a formar a profesionales altamente capacitados para lograr una FP inteligente que responda a entornos emergentes y en muchos casos todavía desconocidos, generando situaciones de aprendizaje nuevas que lo faciliten.

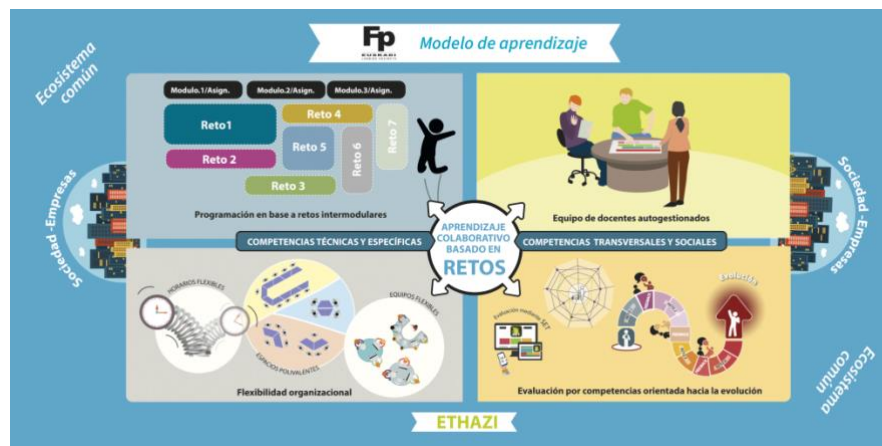
1.2. APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN RETOS

El aprendizaje colaborativo basado en retos pretende acercar la realidad del sector productivo partiendo de algunas premisas que se consideran ventajosas para el alumnado, dado que impulsan el trabajo en grupo, la organización del equipo, la planificación de las tareas, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la implicación personal en cómo afrontar el reto, la justificación del trabajo hecho o la evaluación del resultado final y del proceso seguido.

Se trata, en definitiva, no sólo de obtener un resultado que suponga aprendizaje desde el punto de vista técnico, sino de interiorizar también otros muchos elementos que forman parte de las competencias personales y sociales tan importantes para el desarrollo personal y profesional del alumnado. Son en todo caso, aspectos que desarrollados convenientemente servirán al alumnado para mantener un aprendizaje a lo largo de la vida.

Según este modelo, adquiere relevancia especial cómo se autogestiona el equipo docente: el valor de la autonomía y de la coordinación. Esto implica un cambio en el modelo de liderazgo de los centros, pasando de un liderazgo unipersonal a un modelo participativo. Son equipos que nacen con un propósito compartido: el diseño de un nuevo modelo de aprendizaje.

Esta circunstancia supone un cambio profundo en la cultura organizacional de los centros educativos donde la confianza se ha convertido en la gran protagonista del modelo de gestión. También ha permitido que los centros educativos se conviertan en organizaciones flexibles, abiertas al cambio, a la innovación y mejora.



Fuente: <https://tknika.eus/areas/aprendizajes-y-alto-rendimiento/>

Se ha determinado que son muchas las ventajas que ofrece el aprendizaje colaborativo para el alumnado (Tknika, s.f.):

- Desarrolla en el alumnado la **inteligencia interpersonal**.
- Crea una **comunidad de aprendizaje** en la que todo el alumnado aprende de manera conjunta. El conocimiento de una persona enriquece y acrecienta el conocimiento de los y las demás.
- Contribuye a la **colaboración**, fomentando la solidaridad, la ayuda mutua, la generosidad, aspecto que visualiza la eficacia del trabajo en equipo y genera compromiso personal y social.
- Desarrolla la capacidad de **aprender a aprender**, siendo tan importante el desarrollo cognitivo como el proceso y las estrategias de aprendizaje.
- Aumenta la **motivación hacia el aprendizaje**, entendida como el grado en que el alumnado se esfuerza por alcanzar las metas propuestas.
- Tanto el profesorado como el alumnado encuentran más fácilmente el **sentido** del proceso de aprendizaje, mostrándose activos e implicados.

2. RETOS: SITUACIONES DE APRENDIZAJE

El modelo de aprendizaje colaborativo basado en retos ha supuesto muchos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente, uno de los más importantes ha sido el cambio de mirada que el profesorado ha

tenido que hacer en el diseño del contexto de aprendizaje, pasando de la transmisión de conocimiento, donde el foco se ponía en enseñar, a un contexto basado en el desarrollo de competencias, donde el foco se pone en aprender.

Asimismo, este cambio de mirada ha obligado a que los equipos docentes lleven a cabo una reflexión previa reflexión sobre el perfil profesional de salida del alumnado, que debe integrar tanto las competencias técnicas como transversales requeridas para dar respuesta tanto a las necesidades presentes como futuras del sector productivo.

Los retos, en general, son situaciones de aprendizaje que se diseñan para que el alumnado adquiriera una serie de competencias, propias de su ciclo, y que, por lo tanto, deben generar aprendizaje. Favorecen un contexto de aprendizaje activo, integral e interdisciplinar que promueve el desarrollo de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), aptitudes (poder hacer) y actitudes (querer hacer). Son el resultado de definir qué competencias aprender. (Zabala y Arnau, 2014)

Dentro de un mismo reto, el equipo docente puede plantear diferentes situaciones de aprendizaje y la utilización de diferentes metodologías, ya que habrá grandes diferencias entre las distintas familias profesionales y su cercanía o no al mundo real.

En definitiva, el aprendizaje basado en retos permite al alumnado (Tknika, s.f.):

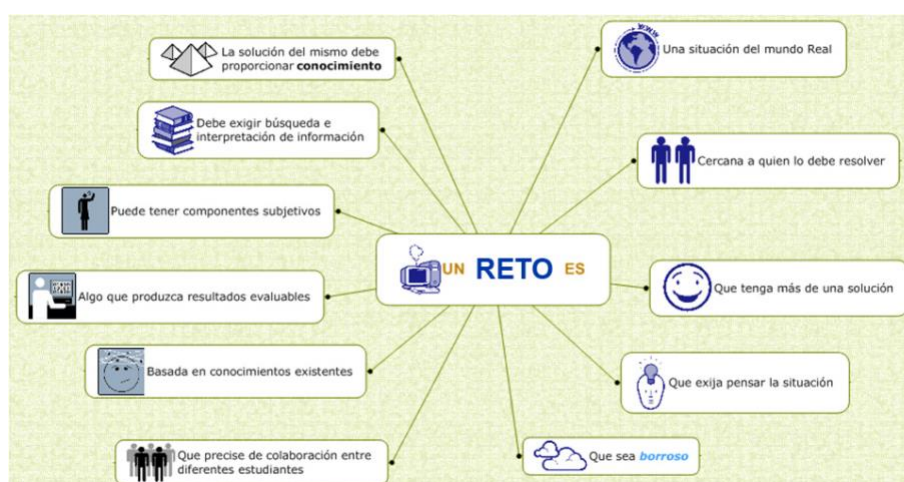
- Aprender de manera experiencial.
- Reflexionar y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje.
- Procesar el aprendizaje obtenido.
- Dotar de una lógica al aprendizaje.

El eje vertebrador para el diseño de esta estrategia de aprendizaje es el proceso de evaluación: un proceso que pone el foco en la reflexión, evolución y

mejora del alumnado para el logro de su perfil profesional, pasando de un enfoque basado en la calificación a un enfoque basado en la evaluación.

2.1. CÓMO SE GENERA UN RETO

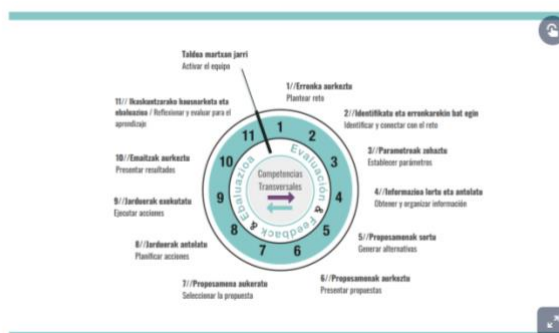
Para generar un buen reto, que suponga un desafío interesante para el alumnado y que al mismo tiempo permita el desarrollo tanto de las competencias técnicas como de las transversales, es necesario tener en cuenta una serie de consideraciones, tal como se señala en el gráfico inferior:



Fuente: <https://www.efepeando.com/>

En general, los retos deben referirse al mundo real, y al sector productivo en cada caso. Por este motivo, la experiencia profesional de los docentes es fundamental, pero en ausencia de ella, la propia empresa es quien puede aportar ideas de reto. Asimismo, es necesario conectar con la zona próxima de conocimiento del alumnado para que el objetivo final le resulte alcanzable, al tiempo que no tenga una resolución inmediata, sino que requiera la puesta en marcha de un proceso de búsqueda.

Por otra parte, el modelo requiere una sistemática para el desarrollo del reto, que pasa por fases diferentes, tal y como se muestra en la infografía que preside en muchos casos las aulas de los centros:



Fuente: <https://ethazi.tknika.eus/es/>

Esta sistemática, integra en sí misma, la adquisición de competencias como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el pensamiento creativo y crítico, la gestión de la información, la toma de decisiones y la comunicación, entre otras. Dichas competencias han de ser evidenciadas por el propio alumnado a través de las diferentes tareas planteadas por el equipo docente en las fases del reto.

Lo importante es tener claro lo que el alumnado debe aprender: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes para el desempeño profesional. Es primordial que, durante el proceso de diseño de los retos, el equipo docente no pierda de vista el para qué de los mismos en coherencia con el perfil de salida del ciclo.

2.2. CÓMO SE EVALÚA UN RETO

Aunque se han producido grandes cambios en cuanto a la implementación de nuevas metodologías, no se innova de la misma manera en el proceso de evaluación y este aspecto es imprescindible abordarlo desde el inicio del diseño del propio reto (García, Olmo y del Toro, 2018). En palabras de

Casanova (2021):

[...] hay que considerar que la evaluación responde -o debiera responder-, como cualquiera del resto de elementos curriculares, a la finalidad que se proponga el sistema educativo para su ciudadanía. Y el sistema educativo tiene que ofrecer respuestas válidas para la sociedad en la que se desarrolla.
(p.2)

Diseñar la evaluación: criterios de evaluación

La evaluación es un proceso complejo que requiere ser tenido en cuenta desde el primer momento porque debe asegurar la adquisición de los objetivos. Los criterios que se determinen deben ofrecer evidencias suficientes de que las competencias se han adquirido. A través de ella, se obtiene información sobre los aprendizajes alcanzados, se toman decisiones centradas en aquello que debe ser reforzado y se emite *feedback* sobre aquello que precisa ser afianzado en la búsqueda de la competencia (Casanova, 2021). Por lo tanto, sería necesario incorporar un planteamiento de procesos de evaluación de carácter cualitativo que permitan ofrecer información más completa sobre el nivel de logro en los resultados de aprendizaje requeridos, más allá de la calificación numérica final. (Nieto-Ortiz y Cacheiro, 2021)

Asimismo, la evaluación precisa del acuerdo del equipo docente y que actúe de manera coordinada, para que la propuesta individual aporte a la toma de decisiones colectiva. El equipo es quien define desde un principio el proceso de evaluación, dando respuestas en cada caso a las siguientes cuestiones: para qué, qué, quién y cuándo evaluar, así como, qué estrategias e instrumentos utilizar para evaluar el proceso de aprendizaje. Estos últimos (las estrategias e instrumentos de evaluación) han de encontrar el equilibrio óptimo entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, atendiendo a cómo y cuándo evaluar a los estudiantes a nivel individual y grupal" (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2020).

Se pueden distinguir tipos y momentos de evaluación diferentes, en

función del objetivo que se persigue:

Evaluación diagnóstica	Al inicio, para conocer los conocimientos previos y al alumnado	Personalización: agrupamiento, nivelación, profundización, recursos, autonomía de los estudiantes
Evaluación formativa	Guía de manera continuada en todas las fases del reto	Retroalimentación continua
Evaluación sumativa	En puntos intermedios acordados y al final el reto	Evaluación del nivel competencial con evidencias

Fuente: *Elaboración propia a partir del Servicio de Innovación Educativa de la UPM.*

En la Formación Profesional del País Vasco se ha hecho una reflexión profunda de cuáles son las claves de la evaluación en un modelo de aprendizaje colaborativo basado en retos, partiendo de una propuesta 360°, y determinando la relevancia de (Tknika, s.f.):

- Que el equipo docente tenga una visión compartida del ciclo.
- Cuidar el ambiente del aula, ya que los errores son fuente de aprendizaje (nadie acude a clase para aprender lo que sabe).
- Generar oportunidades de mejora.
- Visibilizar el pensamiento para poder evaluar el aprendizaje.
- Seguimiento evolutivo del proceso de aprendizaje con las rúbricas generales.
- El feedback confirma, amplía, reestructura o ajusta la información del alumnado sobre objetivos claros y concretos de aprendizaje personal ayudándole a asentarse en la memoria.

El valor del Feedback o la retroalimentación en el proceso de evaluación

Si bien a lo largo del proceso de aprendizaje el feedback está presente de manera continuada en sus diferentes modalidades, es el feedback oral realizado de manera formal y planificada el que cobra mayor importancia en el aprendizaje colaborativo basado en retos.

El feedback se puede definir como una conversación para el aprendizaje, conversación esencial dentro de la evaluación formativa del proceso de

aprendizaje del alumnado. Esta conversación, proporciona al alumnado una información sobre su propio aprendizaje, a partir de la cual, y tras un proceso de reflexión, él mismo puede establecer compromisos para la mejora y la evolución de su desempeño profesional. Para ello cuenta con el acompañamiento y la orientación constante del profesorado.

El objetivo principal de esta conversación es convertir al alumnado en responsable de su propio aprendizaje. Como consecuencia el feedback debe:

- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación.
- Permitir la identificación de las fortalezas que el alumnado debe mantener y potenciar, así como sus áreas de mejora.
- Invitar a la reflexión del alumnado.
- Finalizar con un plan individual de mejora y seguimiento de los compromisos acordados con el alumnado durante la conversación. Es importante que la conversación sea preparada por el equipo docente, con el fin de lograr los objetivos fijados para la misma.

Y para preparar bien la conversación es necesario:

- Generar un espacio de confianza entre el alumnado y el profesorado. Como afirman Rodríguez y Arbonies (2018), el feedback se da y se recibe mucho más confortablemente en un clima de confianza y respeto mutuo. Además, el alumno y la alumna deben percibir que, junto a la persona docente, forman un equipo que tiene como objetivo su propio aprendizaje (Jiménez, 2015). Para generar esa confianza es necesario generar un espacio sin juicios, donde todas las personas que participen en la conversación se sientan seguras y no juzgadas. Así, el feedback debe ser descriptivo, simple, objetivamente claro y centrado en la tarea (Jiménez, 2015), y/o en el proceso de aprendizaje, en base a unos objetivos de aprendizaje claros y específicos, definidos de manera previa a la conversación por el equipo docente.

- Generar una conversación que sea significativa, y fomente la reflexión, el aprendizaje para la mejora y el compromiso. Es necesario, que el equipo docente, prepare la conversación, con una batería de preguntas orientadas a la recogida de evidencias del aprendizaje. De hecho, la pregunta, es una herramienta valiosa a tener en cuenta en el proceso de feedback, ya que no se trata de dar consejos, sino de acompañar al alumnado en la búsqueda de la respuesta que contribuya al aprendizaje y a la mejora. Estas preguntas deben ser formuladas de manera clara y concisa, siendo lo más importante, que sean preguntas abiertas que inviten al proceso de reflexión.

Para que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, es necesario, que tenga claro, de dónde parte, a dónde quiere llegar, donde se encuentra y lo más importante que debe hacer para llegar a la meta que se haya fijado.

En definitiva, el proceso de feedback ha de ser, por un lado, planificado dentro de la propia estrategia de aprendizaje, no como un elemento aislado, sino como un proceso continuado, que se realiza varias veces a lo largo del curso con el fin de que ofrezca una visión global de la evolución y el desarrollo de las competencias profesionales. Es el equipo docente quien decide si el feedback va a ser individual o grupal, los momentos en lo que se va a realizar, así como la frecuencia del mismo. Dichos momentos deben estar presentes en el cronograma de retos y deben ser conocidos por el alumnado desde el primer momento.

Evidencias del aprendizaje

En el aprendizaje colaborativo basado en retos, las evidencias del aprendizaje cobran una importancia especial para el proceso de evaluación de las competencias profesionales, tanto técnicas como transversales. Estas evidencias pueden variar en función del contexto y de lo que se quiera comprobar dentro del proceso de aprendizaje del alumnado.

Lo importante es tener en cuenta que las mismas deben ser relevantes para evidenciar los criterios de evaluación asociados a las diferentes competencias. De hecho, son las evidencias, las que permiten conocer el nivel de logro de las competencias y situar al alumnado en un nivel u otro.

En este contexto de aprendizaje se pueden utilizar como evidencias de evaluación:

- **Pruebas escritas u orales**, orientadas al logro del conocimiento, y evidenciar los primeros niveles de la competencia.
- **Trabajos escritos**: memoria de un proyecto, informes, apuntes, entre otros que pueden mostrar el nivel de comprensión del conocimiento adquirido y que sirve para evaluar otro nivel de la competencia de mayor complejidad.
- **Presentaciones orales** que sirven para evidenciar la capacidad de sintetizar la información y la competencia comunicativa.
- **Debates** que pueden evidenciar las habilidades para aplicar el conocimiento y el pensamiento crítico.
- **Mapas conceptuales** que pueden evidenciar las habilidades para estructurar la información, relacionar y clasificar los conceptos,
- **Simulaciones prácticas** que sirven para evidenciar niveles superiores de la competencia, más relacionados con habilidades relacionadas con lo procedimental.

Al igual que el feedback, las evidencias, deben estar integradas en el proceso de aprendizaje y deben formar parte del diseño de la estrategia. El equipo docente, debe hacer un esfuerzo por definir lo que el alumnado debe demostrar en cada fase del reto y la herramienta que se va a utilizar para conseguirlo.

Herramientas de evaluación

La evaluación del aprendizaje colaborativo basado en retos debe ser auténtica, es decir, debe reflejar las habilidades, los conocimientos, las actitudes,

y las capacidades necesarias para resolver los retos planteados.

A continuación, se presentan algunas herramientas que pueden ser útiles para evaluar el aprendizaje basado en retos:

Rúbricas: son guías que describen los niveles de competencias y los criterios de evaluación esperados para cada uno de ellos.

Portafolios: son colecciones de evidencias, muestran el progreso del alumnado en su proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo.

Listados de cotejo: son una lista de criterios de evaluación que describen lo que se espera del alumnado.

Entrevista: es una conversación que incluye preguntas abiertas y cerradas, así como preguntas que requieren que el alumnado evidencie su proceso de pensamiento y aprendizaje.

Observación: puede ser una herramienta valiosa para evaluar las competencias transversales.

Es importante tener en cuenta que estas herramientas de evaluación deben ser adaptadas a las necesidades y a los objetivos de aprendizaje. Además, es recomendable, utilizar más de una para poder tener una visión más rica del proceso seguido por el alumnado.

3. EJEMPLO DE RETO Y SU EVALUACIÓN

Propuesta de reto a desarrollar en las últimas cuatro semanas del 1er. curso del ciclo: TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCACIÓN INFANTIL.

El reto incluye los siguientes módulos del primer curso:

- autonomía personal y salud infantil
- desarrollo cognitivo y motor

- expresión y comunicación
- desarrollo socioafectivo
- habilidades sociales
- FOL

El objetivo que se persigue es el de unificar e integrar los conocimientos que ha ido adquiriendo a lo largo del curso y desarrollar la capacidad de comunicarlo adecuadamente. La situación de aprendizaje requiere la movilización de todos los saberes básicos adquiridos hasta el momento, por una parte, y de la puesta en práctica de una serie de procedimientos vinculados a algunas competencias transversales como son la comunicación, el trabajo en equipo y la competencia digital. La presentación debe ser motivadora para atraer la atención y motivación.

El reto se desarrollará en grupos de 3-4 personas a lo largo de 4 semanas, de las cuales la última se emplea para las presentaciones grupales y su evaluación final.

RETO: JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS EN NUESTRA ESCUELA INFANTIL

“En nuestra escuela infantil realizamos las reuniones informativas con las familias antes de que dé comienzo el curso escolar en septiembre. ¡Son un momento trascendental!

Las presentaciones que se realizan tienen como objetivo que conozcan, por un lado, qué tipo de trabajo realizamos, y por otra, cuáles son las consideraciones más importantes a tener en cuenta para garantizar que la atención que se presta a los niños y niñas sea la más adecuada y se establezcan las rutinas y hábitos que necesitan para su desarrollo.

Las presentaciones serán llevadas a cabo por el equipo docente al completo (tres

personas) para cada una de las aulas en que se divide al alumnado según su edad.

Así, contaremos con los siguientes grupos:

- Cunas (0-6 meses)
- Gateo (6-12)
- 12 meses
- 18 meses
- 2 años

- El alumnado que no realice la presentación deberá asumir un papel activo, ya que desde su rol de familiar deberá, posteriormente, evaluar la presentación a la que ha asistido.

- El equipo que realice la presentación deberá tener en cuenta todos los elementos que influyan en que el objetivo se cumpla, y que incluyen, más allá del contenido, la organización espacial, los recursos que se utilicen y el tiempo, que en ningún caso podrá exceder de media hora, incluidas las posibles preguntas.

Para el diseño del reto no debemos perder la referencia de las Unidades de Competencia que debe adquirir el alumnado, así como **la Competencia General del Ciclo**. Tener esa visión global es un cambio de perspectiva importante, superando así un modelo compartimentado por módulos. Consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un maestro o maestra con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

Las Cualificaciones profesionales incluidas son las siguientes:

- **programar, organizar**, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas.

- **desarrollar programas** de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, así como otros de intervención en situaciones de riesgo.
- **promover e implementar situaciones de juego** como eje de la actividad y del desarrollo infantil.
- **desarrollar los recursos expresivos y comunicativos** del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.
- **desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno** a través del contacto con los objetos; relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas.
- **definir, secuenciar y evaluar aprendizajes**, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años.

Los **criterios de evaluación** que se utilizarán para evaluar el reto, directamente relacionados con los **Resultados de Aprendizaje** de cada módulo, serán en general, los siguientes:

- **Competencias técnicas:**
 - Muestra conocimiento del desarrollo evolutivo infantil en cada edad: desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo socioafectivo y desarrollo del lenguaje.
 - Muestra conocimiento de las necesidades del alumnado en cada etapa: alimentación, aseo, salud
 - Muestra conocimiento de la organización de una escuela infantil: gestión del tiempo, gestión del aula, actividades (nivel inicial, ya que se incidirá en 2º)
 - Identifica las situaciones de riesgo que conlleva su tarea
 - Muestra capacidad para evaluar un proceso y sus resultados (nivel inicial, ya que se incidirá en el 2º curso)
- **Competencias transversales:**

- Manifiesta habilidades comunicativas, adaptándolas al grupo al que se dirige: lenguaje verbal y no verbal
- Manifiesta habilidades digitales: soporte digital para la presentación
- Manifiesta habilidades para la gestión de personas: trabajo en equipo y atención a "usuarios"

El hecho de que se ponga el foco concretamente en algunos aspectos, en algunos criterios de evaluación, no significa que no se trabajen otros, pero la evaluación es un proceso complicado, por lo que debe acotarse necesariamente para poder gestionar adecuadamente las evidencias que se recojan.

Si bien las competencias técnicas vienen definidas por el currículum en vigor, las competencias transversales deben ser especificadas por el equipo docente, adaptadas al sector correspondiente y ser evaluadas en todo momento de manera colegiada por el profesorado.

Si partimos del concepto de evaluación como valoración de la evolución seguida por el alumnado, es lógico pensar que el proceso de evaluación debe desarrollarse en el tiempo para hacer un seguimiento del proceso desde el momento de inicio. Por otra parte, la evaluación será elemento vertebrador del diseño, como señalamos anteriormente. Así, podemos distinguir:

Evaluación inicial

Al ser una situación de aprendizaje de final de curso, tenemos información relativa a la adquisición de conocimientos y nivel de competencia del alumnado. Los conocimientos son imprescindibles para el aprendizaje competencial y hemos podido obtener **evidencias a lo largo del curso**. Los aprendizajes ya adquiridos son los que permitirán ir afrontando retos cada vez más complejos. Además, el alumnado ha recibido orientación de manera individual y grupal, respecto a los puntos fuertes que se debían mantener y a los que eran susceptibles de mejorar, acordando el compromiso y las pautas para conseguirlo.

Antes de poner en marcha cualquier reto, es interesante que se impulse un proceso de **autoevaluación** para hacer consciente qué saben hacer, y que deben aprender para poder dar una respuesta al reto, así como tratar de definir con qué emoción se enfrentan al mismo.

Evaluación inicial de la Competencia Intrapersonal

Para responder ten en cuenta que:

- 1-Nunca
- 2-Rara vez
- 3-Mayoría de las veces
- 4-Siempre

1. Me describo con amabilidad, reconociendo mis potencialidades, gustos, sueños, motivaciones, pasiones, debilidades, aficiones, etc.

1 2 3 4

2. Conozco mis valores y los pongo en práctica

1 2 3 4

3. Gestiono las emociones de forma adaptativa (las reconozco, las pongo nombre, las transito y las transformo)

1 2 3 4

4. Identifico las sensaciones corporales que acompañan a cada una de las emociones que siento

1 2 3 4

Fuente: Calasanz Lanbide Ikastegia (elaboración propia)

Evaluación del proceso

Para un óptimo desarrollo del reto, y tal como se habrá ido trabajando durante el curso, es imprescindible una buena planificación de todo el proceso. Ser capaces de planificar, gestionar el tiempo y regular el trabajo en equipo e individual es uno de los principales retos a los que nos enfrentamos. Por lo tanto, emplear herramientas como un **Diario reflexivo** es una manera de ir recogiendo

evidencias de todo el proceso, que incluyen logros, dificultades, propuestas de solución o conflictos suscitados.

Ejemplo de diario:

1. MI TARJETA DE PRESENTACIÓN

Una vez realizada tu tarjeta de presentación, ¿Cómo la titularías? y ¿Cuál es relato que acompaña a tu tarjeta de presentación?. Relato que tendrás que exponer en tu entrevista de trabajo (mínimo 20 líneas).

- ¿Cuáles son las cualidades o las habilidades que te hace única y empleable?
- ¿Cuáles son tus aficiones?
- ¿Qué te motiva o apasiona?
- ¿Qué te ves haciendo en unos años?
- ¿Qué te gustaría aportar a este mundo para hacer de él un espacio mejor?

2. LA TARJETA DEL EQUIPO

Una vez realizada la tarjeta de presentación del equipo, realiza una foto y súbela a tu cuaderno de ruta. Mira la foto con detenimiento y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ves?
- ¿Cómo visualizas tu pieza en el todo? ¿Cómo es su forma? ¿Cómo es su tamaño?
- ¿Dónde sitúas tu pieza en el todo del que formas parte? ¿Dónde te visualizas en la periferia o en el centro? ¿Cuál es el motivo por el que te sitúas en ese lugar? ¿Dónde te gustaría situarte?
- ¿Qué aporta tu pieza al todo?
- ¿Qué pasaría si tu pieza no estaría?

3. AUTOREFLEXIÓN

Responde a las siguientes preguntas

- ¿Qué emociones han sentido a lo largo de la sesión? (autoconciencia emocional? (intenta hacer un listado de todos los sentimientos y emociones que han sentido durante la actividad)
- ¿Qué sensaciones corporales las han acompañado? (autoconciencia corporal)
- ¿Qué pensamientos te han rondado por tu cabeza a lo largo de la sesión? (razonamientos, creencias)
- ¿Qué hiciste o que te hubiera gustado hacer o expresar a lo largo de la sesión? (Acción)
- ¿Qué has aprendido realizando esta dinámica?(Aprendizaje)

Fuente: Calasanz Lanbide Ikastegia (elaboración propia)

Aunque el trabajo colaborativo se basa en la interacción del equipo, el profesorado sigue teniendo un papel de guía imprescindible, que va haciendo seguimiento del proceso en todo momento. Se puede realizar una **observación directa guiada** en el aula (con los items definidos a observar) al tiempo que plural: cada profesor o profesora realiza durante una semana la observación de un grupo de alumnos y alumnas, rotando posteriormente con sus compañeros; de esta manera la observación realizada proporcionará puntos de vista diferentes respecto a cada persona del aula.

Esta observación y la recogida de evidencias del alumnado permite, asimismo, tener información respecto a cómo se está desarrollando el proceso y

se complementa con la **entrevista grupal y/o individual**. De esta manera podemos saber cómo se están sintiendo, cómo afrontan el reto, si se sienten satisfechos con el resultado o si necesitan ayuda para poder continuar... Estos momentos de encuentros se pueden realizar tantas veces como se considere necesario, estableciendo como mínimo una serie de puntos de control para todos los grupos.

Evaluación final

Para la evaluación final se tendrán en cuenta diversas cuestiones:

- Por un lado, el trabajo realizado por cada grupo, que ofrece una presentación final y que será evaluada por el resto de la clase con **un guion** preparado al efecto. También se promoverá una **coevaluación de grupo**, promoviendo comentarios de valor.

Modelo de coevaluación:

Nombre del alumno/a:			
Aspectos	Niveles		
	Siempre	A veces	Se le dificulta hacerlo
Participa en la toma de acuerdos del equipo.			
Cumple con las tareas y comisiones asignadas.			
Participa en todas las actividades realizadas por el equipo.			
Apoya a los compañeros/as que lo necesitan.			
Colabora en la presentación del producto final.			

Fuente: <https://docentesaldia.com>

- El producto final, la exposición oral, se podrá evaluar utilizando **una rúbrica** en el caso de las competencias transversales y **una lista de control** en el caso de las competencias técnicas, que ya han sido evaluadas previamente, a lo largo del curso.

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	DIFICULTADES
Contenido	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda.	Buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida, comete pocos errores.	Hace algunas rectificaciones, y en ocasiones duda.	Rectifica continuamente. No muestra un conocimiento del tema.
Organización de la información	La información está bien organizada, de forma clara y lógica.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica.	No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión.	La información aparece dispersa y poco organizada.
Exposición	Atrae la atención del público y mantiene el interés durante toda la exposición.	Interesa bastante en principio pero se hace un poco monótono.	Le cuesta conseguir o mantener el interés del público.	Apenas usa recursos para mantener la atención del público. No habla claramente.
Expresión oral	Habla claramente durante toda la presentación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de la presentación. Su tono de voz es adecuado.	A veces habla claramente durante la presentación. Recurre frecuentemente al uso de pausas. Su tono de voz no es el adecuado.	Su pronunciación es pobre, hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés.
Lenguaje no verbal	Tiene buena postura y demuestra seguridad. Establece contacto visual con todos los presentes.	Tiene buena postura la mayor parte del tiempo y establece contacto visual. En ocasiones muestra inseguridad	Algunas veces tiene buena postura y en ocasiones establece contacto visual con todos los presentes. Muestra inseguridad.	Tiene mala postura y no establece contacto visual. Muestra gran inseguridad.

Fuente: CEDEC "Rúbrica para evaluar la presentación oral de los trabajos (modificado)

- También se podría **grabar un video** para que el alumnado pueda analizar, posteriormente, cuáles han sido los puntos fuertes de su presentación y las áreas de mejora que se pudieran plantear, promoviendo así una autoevaluación, haciendo consciente las áreas o los aspectos a mejorar.
- El alumnado habrá de entregar un **portfolio personal** en el que se podrán obtener evidencias de cómo se ha desarrollado la preparación del reto y los diferentes momentos por lo que se ha ido evolucionando; asimismo, se podrá valorar de qué manera cada uno de los miembros del equipo ha asumido los roles asignados, los compromisos asumidos al inicio del reto y la aportación de cada uno, así como una **autoevaluación individual**.

Modelo de diario reflexivo:

Durante este año a medida que iba pasando el curso, he aprendido y he podido trabajar y formar parte en diferentes actividades dentro del centro como fuera.

A principios de año concretamente el 1-10-2021 realizamos una salida fuera del centro, ya que era el día de las personas mayores. Ese día fuimos al Gernika situado en Santurtzi al evento.



En esta imagen se puede ver como a cada una de las personas mayores les daban una flor y un cartel del día internacional de las personas mayores, que por detrás tenía un dibujo de Santurtzi. Y en otra de las imágenes se puede ver el árbol recién plantado con su placa.



Fuente: Calasanz Lanbide Ikastegia (elaboración propia)



Fuente: Calasanz Lanbide Ikastegia (elaboración propia)

El proceso de evaluación, como se ha podido comprobar, se basa en el sistema 360°, en el que se incluyen herramientas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El objetivo último que se persigue es poder fomentar la evolución de las competencias a través del compromiso con el aprendizaje de todo el alumnado y marcar el camino de las oportunidades de mejora en cada caso.

No hemos hecho referencia a la calificación de manera expresa. Se ha identificado en muchas ocasiones ambos términos y se debe subrayar el valor de la evaluación como proceso de toma de decisiones para la mejora del aprendizaje y evolución de las competencias. Y si al final, como establece la norma, es precisa una calificación final, debe incluirse dentro de un procedimiento mucho más amplio e importante.

4. CONCLUSIONES

La nueva Ley **Orgánica 3/2022** de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional señala en su preámbulo que:

*"Al combinar escuela y empresa y situar a la persona en el centro del sistema, **la formación profesional logra un adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante.** De esta manera, la formación profesional se convierte, por un lado, en una potente palanca para la educación y el despliegue de las capacidades de las personas y, por otro, en un poderoso instrumento para la modernización y transformación del modelo productivo, de acuerdo con los requerimientos que trae la nueva economía digital, verde y azul".*

En estos momentos se abren muchas posibilidades para trabajar de otra manera. El profesorado puede adaptar su práctica educativa al contexto próximo, a las necesidades e intereses del alumnado y a la demanda del sector productivo, sin olvidar que el alumnado pertenece a grupos sociales más amplios de los que también toman parte, por lo que, cuantas más competencias adquiridas, mejor podrá adaptarse a diversos contextos y realidades. Se necesita, por tanto, ofrecer una formación completa a la persona para que pueda incorporarse a esta sociedad líquida y a la que viene. (Casanova, 2021)

Pero aunque se modifique el currículo y la metodología, nada cambiará si no se cambia el modelo de evaluación; este es el verdadero reto para todas las etapas educativas, y también en la FP: *En un sistema tradicional y academicista, la evaluación se limita a comprobar un resultado teórico, sin importarle demasiado si lo respondido implica un aprendizaje real, funcional, que el alumno puede aplicar en su vida diaria y que, también, le sirve para continuar avanzando (...) En un modelo basado en las competencias, el alumnado siempre está en evolución, siempre puede seguir avanzando y la evaluación es el proceso de orientación que le permite continuar con el aprendizaje Necesitamos (...) ciudadanos con aprendizajes bien estructurados y asumidos y capaces de aplicarlos a su quehacer*

diario, a su profesión, a sus estudios posteriores, a sus relaciones personales y a su propia autoestima y la mejora personal y profesional. (Casanova, 2021, p. 3)

Es lógico pensar que el profesorado pudiera sentir cierto vértigo al abandonar ciertas prácticas profesionales muy arraigadas, pero la sociedad cambia, el alumnado con ella, y el sistema educativo no puede quedarse al margen.

No hay recetas para impulsar una transformación del sistema educativo, más allá de un profesorado comprometido y bien formado, que desarrolla su faceta investigadora en el aula, con criterios profesionales, y por supuesto, en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asegurado, A y Marrodan, J. (coord.). (2022). *La nueva ley de FP y su análisis. Una mirada técnica*. Editex.
- Astigarraga, E., Agirre, A. y Carrera, X. (Octubre de 2018). *Innovación y cambio en la formación profesional del País Vasco: el modelo ETHAZI*. Obtenido de Boletim Técnico Senac.
<https://www.bts.senac.br/bts/article/download/725/614>
- Boluda, O. (noviembre de 2017). *Los retos de nuestra Formación Profesional*. Obtenido de eFepeando. <https://www.efepeando.com/2017/11/retos-formacion-profesional.html>
- Casanova, M. (2021). *La historia interminable: una nueva ley y otra vez a vueltas con la evaluación*. Obtenido de Avances en Supervisión Educativa (36): <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.737>
- CEDEFOP. (Octubre de 2022). *Capacitar al personal docente para gestionar el cambio*. Obtenido de <https://www.cedefop.europa.eu/es>
- Docentes al día. (2019). *Coevaluación: qué es y ejemplo de instrumento para implementarla*. Obtenido de <https://docentesaldia.com/2019/12/08/coevaluacion-que-es-y-ejemplo-de-instrumento-para-implementarla/>
- Garcia, M.C., Olmo, V. y del Toro, S. (2018). *Personalización de la evaluación como respuesta al cambio metodológico en el aula*. Obtenido de SUPERVISIÓN 21 (49):
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/323>

- Gobierno Vasco. (s.f.). *VI Plan Vasco de FP*. Obtenido de <https://www.euskadi.eus/vi-plan-vasco-de-formacion-profesional/web01-a2hlanhz/es/>
- INTEF. (s.f.). Obtenido de <https://auladelfuturo.intef.es/recursos/>
- Jimenez, F. (2015). *Uso del Feedback como Estrategia de Evaluación: Aportes Desde un Enfoque Socioconstructivista*. Obtenido de Actualidades Investigativas en Educación (15).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100035
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Margalef, C. C. (2014). *La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. Obtenido de Profesorado. Revista de Currículum y: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Nieto-Ortiz, J y Cacheiro, M. L. (noviembre de 2021). *La evaluación de las competencias en la formación profesional desde un enfoque basado en los resultados de aprendizaje*. Obtenido de R.I.O.
<https://doi.org/10.17345/rio27.173-196>
- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Ríos, D y Herrera, D. (2017). *Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. .*. Obtenido de Educação e Pesquisa.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>

- Rodríguez, J. J. y Arbonies, J. C. (2018). *El feedback como herramienta docente en la*. Obtenido de Educación Médica.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.001>
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*: GRAO.
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2020). *Guía de Aprendizaje Basado en Retos*. Obtenido de
https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Tknika. (s.f.). *Aprendizaje y alto rendimiento*. . Obtenido de
<https://tknika.eus/areas/aprendizajes-y-alto-rendimiento/>
- Universidad del desarrollo. Centro de Innovación docente. (2021). *Aprendizaje basado en desafíos*. Obtenido de
<https://innovaciondocente.udd.cl/files/2021/06/aprendizaje-basado-en-desafios.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. GRAO.