

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024/2025

El uso del Aula Invertida y Kahoot en la enseñanza de El Contrato de Trabajo y los Tipos de Contrato de Trabajo en FP de Dirección de Cocina

Alumno/a: **Noemi Serrano del Cerro**

Tutor/a: **Jesús Heredia Carroza**

Modalidad: Propuesta Didáctica Innovadora

Especialidad: Formación y Orientación Laboral / Itinerario Personal para la
Empleabilidad

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

"Para ver claro, basta con cambiar la dirección de la mirada".
(Saint-Exupéry, 2002)

Resumen

La presente investigación pretende constatar como un cambio en el modo de entender y aplicar el proceso enseñanza-aprendizaje, puede mejorar la motivación y el interés del alumnado. Se utilizará la metodología de Aula Invertida y la gamificación con Kahoot para enseñar la Unidad de Trabajo “El Contrato de Trabajo y los Tipos de Contrato de Trabajo” a una clase del Grado Superior de Formación Profesional de Dirección de Cocina.

Se tendrá en cuenta, primero, el entorno educativo en el que se interviene, el contexto, su historia, las características sociales y demográficas; así como, el modo en el que la Formación Profesional en España está creciendo en importancia y en calidad formativa. En segundo lugar, se expondrá el marco teórico en el que se enmarca la intervención, explorando la FP, la asignatura de IPE, la motivación y su relación con el aprendizaje, las metodologías que se utilizarán y sus resultados en otros estudios. En tercer lugar, se explican los objetivos de la propuesta, la metodología, la muestra, los contenidos y competencias curriculares, la implementación de la propuesta, sus fases y el cronograma. Finalmente, se presentarán los resultados y su relación con otros estudios similares, llegando así a la conclusión, refiriendo las limitaciones, importancia y los logros.

Con la presente propuesta, se pretende demostrar que la implementación de este tipo de metodologías innovadoras en educación conlleva una mejor conexión de la utilidad futura de la asignatura IPE y, por ende, un incremento del interés y motivación del alumnado.

Palabras clave: Aula Invertida, Kahoot, motivación, Contrato de Trabajo.

Abstract

This study seeks to demonstrate how rethinking and reshaping the teaching and learning process can significantly enhance students' motivation and engagement. To this end, the Flipped Classroom approach and gamification through Kahoot will be applied to teach the unit "The Employment Contract and Types of Employment Contracts" to a class of students enrolled in the Advanced Vocational Training Program in Kitchen Management.

The first part of the research considers the educational setting in which the intervention takes place—its context, background, and socio-demographic characteristics—as well as the growing relevance and quality of Vocational Education and Training (VET) in Spain. The second section outlines the theoretical framework supporting the intervention, examining the role of VET, the IPE subject, the concept of motivation and its connection to learning, and a review of the methodologies used and their outcomes in previous studies.

The third part details the objectives of the proposal, the methodology employed, the sample group, the curricular content and competencies, as well as the step-by-step implementation, including its phases and timeline. Finally, the study presents the results, relates them to findings from similar research, and offers a conclusion that highlights the limitations, significance, and achievements of the project.

Through this proposal, the aim is to show that introducing innovative educational methodologies can lead to a more meaningful understanding of the practical value of the IPE subject, ultimately resulting in increased student interest and motivation.

Key words: Flipped Classroom, Kahoot, motivation, employment contract.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
1.1. Contexto.....	2
1.2. Historia, comarca y alumnado.....	3
1.3. Los números de la Formación Profesional.....	5
1.4. Características sociales y demográficas del grupo.....	6
2. Marco teórico.....	7
2.1. Itinerario Personal para la Empleabilidad y Formación Profesional.....	7
2.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Formación Profesional.....	8
2.3. La motivación: concepto y tres enfoques.....	10
2.3.1 Ámbito educativo: emoción y motivación.....	10
2.3.2 Motivación y aprendizaje.....	12
2.4. Metodologías activas aplicadas.....	13
2.4.1. El Aula Invertida o <i>Flipped Classroom</i>	14
2.4.2 La eficacia y resultados del Aula Invertida.....	15
2.4.3. La gamificación.....	16
2.4.4. Kahoot y sus resultados.....	17
3. Metodología.....	18
3.1. Objetivos.....	18
3.2. Metodología de investigación.....	19
3.3. Grupo de estudio: La muestra.....	20
3.4. Elementos curriculares.....	21
3.5. Implementación de la propuesta: Fases.....	26

3.5.1 Fase previa: recogida de datos y observación.....	27
3.5.2 Fase de aplicación: intervención en el aula	28
3.5.3 Fase de análisis y evaluación	32
3.6. Cronograma.....	33
4. Resultados	33
4.1. Los resultados del cuestionario inicial.....	33
4.2. Los resultados de las exposiciones y Kahoot	38
4.3. Los resultados del cuestionario final	39
5. Discusión.....	41
6. Conclusiones.....	44
7. Referencias bibliográficas.....	46
Anexos.....	55
Anexo I. Cuestionario de Opinión	55
Anexo II. Resultados Cuestionario de Opinión.....	59
Anexo III. Instrucciones y temas de las exposiciones	63
Anexo IV. Ficha coevaluaciones	65
Anexo V. Kahoot: Cuestionario resuelto	66
Anexo VI. Rúbrica de evaluación de las exposiciones.....	71
Anexo VII. Calificaciones de los alumnos	72
Anexo VII. Cuestionario final o posterior a la aplicación de la PDI	73

1. INTRODUCCIÓN

El cambio social, cultural y generacional en curso actualmente hace que sea imprescindible llevar a cabo una transformación en el ámbito educativo. Aunque este proceso ha estado en marcha durante años, modificando e intentando superar el modelo escolar tradicional, ahora se presenta como una necesidad fundamental (Avendaño Castro y Parada Trujillo, 2011). En el contexto de la Formación Profesional, esta transformación es aún más crucial, dado el crecimiento de este tipo de formación y la proliferación de centros educativos y programas formativos disponibles.

Desde hace tiempo, diversos autores han promovido esta transformación educativa para todos los niveles de enseñanza. Un ejemplo destacado es John Dewey (1859-1952), un reconocido educador, psicólogo y filósofo estadounidense, cuyas investigaciones dieron origen a la llamada “Escuela Nueva”. Este enfoque busca distanciarse de la educación tradicional, que se centraba en el profesor y en la memorización de contenidos teóricos (Dewey, 1916). Con la llegada de esta nueva corriente, los educadores deben enfocarse en potenciar las habilidades de los estudiantes y en personalizar su aprendizaje. En este modelo, el docente actúa como guía en el proceso de crecimiento del alumno, quien a su vez se convierte en un participante activo de su propia educación, colaborando en la creación de las normas de su aprendizaje y fomentando la autodisciplina y el autogobierno (Dewey, 1938).

En resumen, se busca una revolución educativa donde la enseñanza se convierta en un elemento clave para el cambio social, fortaleciendo la figura del profesor, pero, sobre todo, empoderando a los estudiantes en la construcción de su futuro y el de la sociedad (Feinberg y Torres, 2016). Además, se enfatiza la importancia de dotar a los jóvenes de habilidades sociales como el diálogo, la empatía y el pensamiento crítico, con el objetivo de formar individuos capaces de contribuir a una sociedad más justa, democrática e igualitaria (Apple y Beane, 2000).

Hoy en día, la necesidad de una transformación educativa en la Formación Profesional es cada vez más obvia. Es importante considerar que los estudiantes que participan en este sistema educativo conviven en un entorno donde la teoría y la práctica están interconectadas. Por lo tanto, es esencial buscar nuevos enfoques que hagan las clases más dinámicas y prácticas, lo que es clave para el desarrollo y el

empoderamiento de los estudiantes. Para lograr esto, los docentes deben formarse para enseñar y utilizar metodologías activas que faciliten resultados de aprendizaje más alineados con su aplicación en la vida real. Implementar estas metodologías puede ser muy beneficioso para motivar y aumentar el interés de los alumnos (Cordero del Castillo, 2011).

1.1. Contexto

En el ámbito de la Formación Profesional, este trabajo se enfocará en la asignatura de Formación y Orientación Laboral, conocida como FOL. Con la implementación de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), y según lo establecido en el artículo 98 del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, esta asignatura ha cambiado su nombre a Itinerario Personal para la Empleabilidad, abreviada como IPE, que se mencionará a lo largo del texto tanto por su nombre completo como por sus siglas.

El objetivo es abordar uno de los principales desafíos: la falta de interés de los estudiantes en los contenidos y enseñanzas de la especialidad de IPE, especialmente en el Grado Superior de Dirección de Cocina en el Instituto de Educación Secundaria San Isidro en Talavera de la Reina, Toledo. Muchos de los alumnos que inician este ciclo lo hacen porque les apasiona cocinar o desean aprender para trabajar en ello, pero también buscan adquirir habilidades relacionadas con la organización, gestión y programación de un restaurante, así como el aprovisionamiento y almacenamiento de productos; contenidos del ciclo formativo establecidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España (2024).

Sin embargo, al comenzar el curso, se encuentran con una asignatura que, a primera vista, parece desconectada de su interés por la cocina y la gestión de alimentos. Esto provoca que, en su mayoría, estén distraídos y desmotivados en clase, salvo en algunos temas específicos como Primeros Auxilios. Cuando se abordan los contenidos teóricos y jurídicos, su atención disminuye, lo que resalta la necesidad de explorar nuevas metodologías educativas, inspiradas en la "Escuela Nueva", que logren motivar a los estudiantes, involucrarlos en su aprendizaje y hacerles conscientes de la relevancia de los contenidos de IPE para su futuro profesional.

La asignatura de Itinerario Personal para la Empleabilidad (IPE) se presenta como una herramienta fundamental para preparar a los estudiantes del Grado Superior de Dirección de Cocina. A pesar de que muchos alumnos ingresan al ciclo con una fuerte pasión por la cocina, es crucial que comprendan que el éxito en este campo va más allá de la técnica culinaria. La asignatura de IPE tiene el potencial de conectar los intereses de los estudiantes con las realidades del mercado laboral, abordando temas como la Prevención en Riesgos Laborales, las relaciones laborales, contratos de trabajo, Seguridad Social, búsqueda de empleo, la elaboración de currículos, la preparación para entrevistas y la importancia de la formación continua. No obstante, el reto radica en que, al inicio del curso, los estudiantes pueden percibir la asignatura como un obstáculo en lugar de una oportunidad. La desconexión entre los contenidos teóricos y su pasión por la cocina puede llevar a la desmotivación, lo que subraya la necesidad de implementar metodologías activas y participativas (Ordóñez Olmedo y Mohedano Sánchez, 2019).

En este orden de ideas, inspirándose en la "Escuela Nueva", se pueden desarrollar actividades prácticas que integren los conceptos de IPE con situaciones reales del entorno laboral, como simulaciones de entrevistas o proyectos de gestión de restaurantes. De esta manera, los alumnos no solo adquirirán conocimientos teóricos, sino que también podrán ver la aplicación de éstos en su futuro profesional, fomentando un aprendizaje más significativo y práctico. En última instancia, el objetivo es que los alumnos reconozcan la importancia de IPE como un pilar en su formación integral, preparándolos para enfrentar con éxito los retos del mundo laboral.

1.2. Historia, comarca y alumnado

El I.E.S. San Isidro es un instituto público y uno de los más antiguos en Talavera de la Reina. Se encuentra en las afueras de la ciudad, a aproximadamente 3 km del centro urbano de Talavera. En cuanto a su historia, según lo que se indica en su página web, el I.E.S. San Isidro fue edificado en 1943 gracias a la "Obra Sindical 'Colonización'", aunque no comenzó a impartir clases hasta 1947. Se le conoce como "GRANJA-ESCUELA" y su función era la de, tal y como así se indica en su página web: *"completar la acción del Instituto Nacional de Colonización en la transformación en regadío de las tierras de cultivo de la comarca talaverana, para ejercer una acción formativa agraria en los colonos de las tierras transformadas"* (I.E.S. San Isidro, n.d.).

Con el paso de los años y el desarrollo de las distintas leyes educativas, el Instituto fue transformándose y combinando los Estudios de Secundaria con una, cada vez más llamativa, oferta formativa en Formación Profesional que, en la actualidad, se desarrolla dentro de tres ramas sectoriales: Industrias Alimentarias, Industrias Agrarias y Hostelería y Turismo, con una amplia variedad de ciclos formativos desde su grado básico hasta el grado superior. Asimismo, las instalaciones han mejorado; su Granja ha pasado a tener una amplitud de animales: vacas, gallinas, conejos, caballos...; cuenta también con instalaciones para soldadura, talleres y tractores; y también, un edificio entero preparado con grandes cocinas industriales y una sala enorme donde los alumnos dan de comer todos los miércoles a la población no solo del instituto sino para cualquier persona que lo desee, combinando así su formación teórica con la formación práctica.

El I.E.S San Isidro, como se ha visto por su historia, es uno de los centros más longevos de la ciudad de la cerámica, conocido entre los talaveranos por la enseñanza de los oficios del campo, pero que con los años ha ido adaptando su proyecto educativo a las vicisitudes y demandas de la actualidad.

En cuanto al perfil del alumnado, es necesario manifestar que Talavera de la Reina ha sufrido un declive económico en los últimos veinte años. Antiguamente, se le consideraba una gran ciudad, dedicada al comercio y con la fama cosechada en su historia con el mercado de ganado (García Galán y Morales Yago, 2021). De hecho, pese a no ser capital de provincia, tenía un mayor número de habitantes cuyo origen mayoritario provenía de los pueblos de su comarca. Sin embargo, la crisis económica de 2008 lo cambió todo: los comercios cerraron y eso provocó la salida de sus habitantes hacia otros lugares y ciudades con otro tipo de empleos. Asimismo, las promesas vacías desde hace más de treinta años sobre la llegada del AVE a la ciudad derivaron en que el sueño de llegar a convertir Talavera en una ciudad dormitorio de Madrid, se evaporara con el tiempo (Abad Liñan, 2019).

No obstante, la identidad de Talavera está vigente, es decir, la gente que mayoritariamente vive en la ciudad de la cerámica continúa teniendo su origen en esos pueblos de su comarca, dedicados en su mayoría a las tareas agrícolas y ganaderas. Asimismo, la inmigración ha dotado a la ciudad de un gran número de habitantes y en sus calles confluye la diversidad cultural, que también se ve reflejada en el ámbito educativo. Es por ello, que la mayor parte del contexto social en el que

el centro está encuadrado es ante gente trabajadora, de clase baja-media, o que pertenecen a familias agrícolas o ganaderas de varias generaciones.

1.3. Los números de la Formación Profesional

Según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), el número de estudiantes que eligen la Formación Profesional ha ido aumentando en los últimos cinco años. El aumento de su atractivo educativo es debido a la constatación de que la combinación de su formación teórico-práctica mejora los datos de empleabilidad. Las edades de los estudiantes de Formación Profesional suelen oscilar entre los 16 y los 30 años, aunque también es un recurso para personas con mayor edad con intención de reorientar su carrera profesional o mejorar su empleabilidad y salario.

En cuanto al perfil social del alumnado puede interpretarse desde distintos ámbitos: jóvenes que eligen este tipo de educación al terminar la educación secundaria y buscan una formación orientada al empleo; jóvenes que no tienen interés por los estudios secundarios y superiores y prefieren aprender oficios para una incorporación rápida al mercado laboral (estudiantes de grado básico), jóvenes que han terminado sus estudios en la etapa de Bachillerato y no consiguen la nota suficiente para entrar a su carrera universitaria vocacional y optan por su homólogo en el Grado Superior con la intención de, una vez finalizado, continuar su carrera educativa en la Universidad, mejorando su currículum y sus posibilidades profesionales futuras; o adultos que buscan mejorar su formación educativa (abandonada hace años) con la intención de mejorar sus actuales puestos de trabajo o incluso cambiar su sector profesional. En definitiva, los motivos y casuísticas son amplios y la Formación Profesional, sin lugar a duda, ha supuesto una revolución educativa cada vez más en auge y de moda, sobre todo, teniendo en cuenta su enfoque práctico.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), el porcentaje entre hombres y mujeres matriculados en ciclos de Grado Superior es bastante parecido (con un 49,4% de alumnas), sucediendo lo mismo en ciclos de Grado Medio (45,8% de alumnas). Caso contrario ocurre en el Grado Básico, donde existe una clara mayoría de alumnos matriculados (69,9% hombres y 30,1% mujeres). Cuando se profundiza en las ramas profesionales existen claras diferencias, así en ciclos formativos de la rama de “Imagen Personal” o la rama “Sanitaria”, nos

encontramos con una mayoría de alumnas; y en ramas como “Electricidad”, “Electrónica” o “Instalación y Mantenimiento”, una amplia mayoría de alumnos. Por último, aunque tenemos una clara tendencia en crecimiento en el porcentaje de alumnas en el Grado Superior, hay excepciones en algunos sectores como en Industrias Alimentarias, el porcentaje de mujeres es menor en Grado Superior que en Grado Medio.

1.4. Características sociales y demográficas del grupo

El grupo objeto del presente estudio es el de primer año de Grado Superior de Dirección de Cocina, compuesto por menos de treinta alumnos, con un gran rango de edad y procedencia, que será desarrollado más adelante (punto 3.3.). Respecto a la atención a la diversidad, no se indican adaptaciones curriculares relevantes y tampoco se identifica ningún Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), ni Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

En este sentido, la gran diversidad en edades y procedencias sugiere que las metodologías educativas deben ser flexibles y adaptarse a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. Así pues, se debe buscar la forma en la que los estudiantes se motivan para poder establecer las metodologías adecuadas.

Al aplicar estas nuevas metodologías, se puede captar mejor el interés de los alumnos y facilitar un aprendizaje más significativo y adaptado a cada estudiante. Asimismo, el docente siempre estará en la búsqueda de nuevos procedimientos, formándose para implementar la mejor metodología, combinándolas para impulsar el aprendizaje de sus alumnos y fomentando el interés y la participación.

De esta manera, la figura del profesor es un elemento clave en la construcción educativa, es el transmisor de los contenidos, pero, además, de acuerdo con Ibrahim y Zaatari (2020), es quien promueve *“las relaciones basadas en el cuidado, la confianza, el respeto, el afecto, la apertura y la cooperación pueden fomentar el logro estudiantil, el desarrollo de la identidad y la pertenencia a la escuela”* (López, 2021).

Con el objeto de anexar e incorporar dichas metodologías educativas en la búsqueda de mejores procesos y desarrollos de aprendizaje, se analizarán diferentes perspectivas científicas en los siguientes apartados. De tal forma que sirvan de base y estructuren los elementos y competencias a desarrollar por las metodologías educativas que se pretenden implementar.

2. MARCO TEÓRICO

Se pretende realizar un desarrollo del marco teórico sobre los distintos procedimientos educativos y corrientes pedagógicas que conformen la PDI. A fin de que supongan un aumento del interés, motivación y participación del alumnado de primer año del Grado Superior de Cocina. Todo ello encuadrado en la asignatura de IPE, dentro de la Unidad de Trabajo: “El Contrato de Trabajo y los Tipos de Contrato de Trabajo”.

2.1. Itinerario Personal para la Empleabilidad y Formación Profesional

Según el Portal del Sistema Educativo Español, la Formación Profesional está pensada para formar a los estudiantes para el trabajo en un sector profesional. Al mismo tiempo, les otorga las herramientas y recursos para que puedan adaptarse a los cambios laborales que se produzcan a lo largo de su carrera profesional. Y también, para prepararlos para que sean ciudadanos democráticos y con valores, así como, fomentar su desarrollo personal.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, indica que la Formación profesional deberá ser un sistema en el que se formen y se guíe a los futuros profesionales, que suponga el fortalecimiento y sostenibilidad de la economía y que complete las ambiciones en cualificación profesional de todos los ciudadanos, no solo cuando son jóvenes, sino a lo largo de toda su vida.

Además, en la actualidad, la Formación Profesional es fomentada y utilizada como recurso para generar empleo y como sistema transformador social y económico para el país. Siguiendo lo aportado por la vía normativa, se entiende que en la Formación Profesional existen asignaturas técnicas y prácticas y asignaturas puramente teóricas, pues se pretende formar al alumno para que consiga las capacidades necesarias para el desarrollo de su actividad profesional, pero también para que pueda desarrollarse personalmente para ser un ciudadano de una sociedad democrática.

En esta deriva, tiene sentido pues, el hecho de que la gran mayoría de los alumnos prefieran aquellas asignaturas más prácticas y que, en principio, les parecen más adecuadas para su aprendizaje final, por sobre aquellas puramente teóricas (Del Sol Ávila, 2024). Es por ello, que se deben encontrar metodologías y procedimientos

educativos que ayuden a los docentes a fomentar la motivación en este tipo de asignaturas. Ello se comprueba en el estudio de Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades (2025), que recoge resultados positivos en la motivación del alumnado, orientados al fomento de competencias como el pensamiento crítico o la resolución de problemas en la aplicación de metodologías como el aula invertida o la gamificación.

De esta forma, la asignatura de IPE se encuadra dentro de las asignaturas “puramente teóricas”, pero también podemos decir que es una asignatura especial y tan diferente al resto de asignaturas que los alumnos incluso se deben acostumbrar a los conceptos y métodos jurídicos; haciendo que éste sea uno de los módulos más incomprensidos por parte del alumnado, pues a simple vista no lo encuadran como necesario para su aprendizaje profesional (Ordóñez Olmedo y Mohedano Sánchez, 2019).

2.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Formación Profesional

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (2015), no se citan expresamente en 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 (LOMLOE). No obstante, la LOMLOE sí aboga por una educación incluyente en cuanto a valores y principios sostenibles. Asimismo, se promueve la formación en la Agenda 2030, integrando los ODS en el proceso enseñanza-aprendizaje (López Esteban, 2024).

La Formación Profesional (FP) se configura como un instrumento clave en la aplicación de los ODS. Tal y como sostienen el Portal del Sistema Educativo Español y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, la Formación Profesional persigue no solo la capacitación técnica de sus alumnos, sino también su desarrollo integral como ciudadanos críticos, comprometidos con los valores sociales y democráticos. En este sentido, la Formación Profesional se convierte en un elemento esencial para la implementación de los ODS.

Entre los ODS que se pueden incorporar en el currículo y/o en la metodología de enseñanza en FP y, más concretamente, en el módulo de IPE, se encuentran los siguientes:

- El ODS 4: Educación de Calidad. Se promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

En FP, el aprendizaje a lo largo de la vida se garantiza con la incorporación a sus ciclos formativos no solo de jóvenes, sino también de personas adultas en búsqueda de mejora o promoción laboral, en cualquier etapa de su trayectoria vital y profesional. Mediante la aplicación de metodologías activas como el Aula Invertida o la gamificación, se incorpora la adquisición de competencias transversales como el pensamiento crítico y se favorece un aprendizaje significativo (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

- El ODS 5: Igualdad de Género. Este ODS está enfocado a lograr la igualdad efectiva entre géneros, el empoderamiento de la mujer, ámbitos que se pueden promover a través de la FP y del módulo de IPE. La integración de la perspectiva de género en el currículo, contenidos, metodologías y, sobre todo, en la empleabilidad y orientación profesional busca eliminar estereotipos y obstáculos, permitiendo que todos los ciudadanos puedan formarse en igualdad de oportunidades, con una educación de calidad y consigan desarrollarse íntegramente en igualdad de condiciones (Organización de las Naciones Unidas, 2015).
- El ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico. La FP y, especialmente, la asignatura de IPE, persigue la formación sobre la búsqueda efectiva de empleo y el emprendimiento; la transformación socioeconómica y la competitividad. A través de la Formación Profesional, se educan profesionales capaces de adaptarse a los cambios del mercado laboral, se impulsan sectores estratégicos, se favorece la cohesión social y se fortalece la economía (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Los ODS son los elementos que buscan conseguir un mundo mejor a través del compromiso de todos. Por ello, las instituciones educativas tienen el deber de aplicar estrategias que conlleven su inclusión. Medidas estratégicas de adquisición de competencias que promuevan la reflexión de los estudiantes, que los lleve a ser críticos con sus acciones (Rieckmann, 2017). La FP garantiza la inclusión de los ODS, alineado con una educación adaptada e inclusiva, que permite la consagración de sus metas, pues es una educación que prepara para el trabajo, pero también para la vida en sociedad.

2.3. La motivación: concepto y tres enfoques

Según Carrillo et al. (2009), se define a la motivación como: *“el interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico”*. Su etimología proviene del latín *motivus* y está relacionado con el movimiento, y para su enfoque dentro del presente trabajo, se podría hablar del “motor de la conducta humana” (Carrillo et al., 2009).

De acuerdo con Santrock (2002), hay tres enfoques clave sobre la motivación: conductista, humanista y cognitiva. Dentro del enfoque conductista se destaca la importancia de las recompensas y castigos en la motivación, sugiriendo que las personas son motivadas por incentivos externos que refuerzan o desalientan ciertos comportamientos. Dentro de este enfoque, el refuerzo positivo aumenta la probabilidad de que se repita una conducta al ofrecer una recompensa inmediata, mientras que el refuerzo negativo elimina un estímulo desagradable para fomentar una conducta. Además, la extinción se logra al no reforzar una conducta, y el castigo implica aplicar una consecuencia aversiva para desalentar un comportamiento (Naranjo Pereira, 2009).

La visión humanista, por su parte, se centra en las capacidades humanas para el crecimiento y la autodeterminación. Un ejemplo es la teoría de Maslow (1943) sobre la jerarquía de necesidades, que clasifica las necesidades humanas en un orden de prioridad, desde las necesidades fisiológicas hasta las de autorrealización. Maslow también identificó necesidades cognitivas y estéticas, que surgen después de satisfacer las necesidades básicas (Naranjo Pereira, 2009).

Finalmente, la perspectiva cognitiva sostiene que la motivación está influenciada por los pensamientos y creencias de las personas. Según esta teoría, las personas toman decisiones sobre lo que hacen en función de lo que creen que puede suceder. Un ejemplo es la teoría de las expectativas de Vroom (1964), que establece que la motivación depende de la valencia (valor que se le da a la tarea), las expectativas (creencias sobre el éxito) y la instrumentalidad (percepción de que el esfuerzo contribuirá al logro) (Naranjo Pereira, 2009).

2.3.1 Ámbito educativo: emoción y motivación

De acuerdo con Elizondo Moreno et al. (2018), la neurociencia ha expuesto el papel crucial que juegan las emociones en el aprendizaje. De esta forma, las nuevas

metodologías educativas, enfocadas en el estudiante, reconocen el desarrollo emocional como parte esencial del proceso cognitivo. La motivación, junto con la autorregulación emocional, se consideran fundamentales para el aprendizaje efectivo.

Los estados emocionales negativos, como el miedo o el estrés, pueden bloquear el proceso cognitivo, mientras que los positivos estimulan la dopamina, favoreciendo la sinapsis y, por lo tanto, el aprendizaje (Elizondo Moreno et al., 2018). Es necesario que los docentes implementen prácticas que fomenten un ambiente emocionalmente saludable para mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Shoshani y Slone, 2013).

Asimismo, según Elizondo Moreno et al. (2018), la autorregulación emocional es importante puesto que permite que los alumnos puedan controlar sus emociones y fijar su atención en el aprendizaje. Este autocontrol se vincula con la mejora en el rendimiento académico, permite que los alumnos controlen el estrés, posponer gratificaciones y perseverar en tareas difíciles. La inteligencia emocional, que involucra la habilidad de comprender y gestionar las emociones propias y ajenas, ha demostrado ser clave para el éxito académico. Siguiendo el estudio de Elizondo Moreno et al. (2018), se sugiere que aquellos estudiantes que desarrollan esta competencia tienen una mayor capacidad de aprendizaje y un mejor desempeño académico. Por lo tanto, se propone que las instituciones educativas integren estas habilidades emocionales en sus metodologías educativas para impulsar el potencial de los estudiantes.

Otro de los objetivos en cuanto al aprendizaje de los alumnos debe ser motivarles para que se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje. La motivación guía y mantiene la conducta de los estudiantes hacia las metas académicas. Esta motivación debe ser lo suficientemente fuerte para que los estudiantes desarrollen la disposición de aprender por su propio interés y para su crecimiento personal. Es crucial tener en cuenta tres aspectos clave: las expectativas de los estudiantes, el valor de las metas educativas y las consecuencias emocionales de los logros o fracasos académicos (Naranjo Pereira, 2009).

Para evitar la desmotivación, es fundamental que los estudiantes comprendan que no todos tienen la misma habilidad en todas las áreas, que los errores son parte del aprendizaje y que pedir ayuda es una necesidad legítima. Además, deben entender que la inteligencia no es fija, sino que se puede mejorar con esfuerzo. Es esencial que las instituciones educativas reconozcan los factores emocionales,

sociales y cognitivos que influyen en la motivación de los estudiantes, y adapten los desafíos académicos a su nivel y capacidades. Los docentes deben fomentar la curiosidad y el interés de los estudiantes mediante la relevancia y la novedad de los contenidos, promoviendo una conexión con lo aprendido previamente (Naranjo Pereira, 2009).

2.3.2 Motivación y aprendizaje

Como se ha argumentado previamente, existen multitud de autores que han tratado de conectar la motivación y el aprendizaje, centrando así el estado de la cuestión en los alumnos.

Así, Mayer (2004) aportó tres elementos clave para la motivación de los estudiantes: teoría de los intereses, autoeficacia y atribución. De acuerdo con él, si un estudiante (que comprende que el aprendizaje en sí mismo es valioso y beneficioso para él) confía en sus posibilidades para hacer las cosas y progresar, su esfuerzo se incrementa; cuando los estudiantes comprenden que los logros y fracasos están conectados con su esfuerzo y no por su capacidad, su forma de trabajar y su aprendizaje comienzan a tener un enfoque más positivo.

Resulta esencial, detener la búsqueda entre los autores, para hablar de la motivación intrínseca y extrínseca, la primera se podría definir como aquella que se origina dentro de un sujeto, lo que mueve a un estudiante proviene de sí mismo; la segunda, es todo aquello que un sujeto realiza para lograr recompensas o logros de un tercero (Pink, 2009).

Con esto desgranado, se puede hablar de que autores como Dewey (1938), Mayer (2004), *Csikszentmihalyi* (2013), entre otros, ponen de relieve que cuando los alumnos tienen el control del proceso de aprendizaje y comprenden su valor, aumenta su compromiso y, sus esfuerzos totalmente enfocados en su consecución provocan un rendimiento académico mayor.

No obstante, hay que destacar que junto con el esfuerzo debe existir un interés genuino por parte del alumno, pues si no es así, el aprendizaje se convierte en una tarea aburrida para el estudiante, en esta cuestión Dewey (1938) destaca la importancia del interés dentro de la motivación. *Csikszentmihalyi* (2013) acuña un término: “flow”, con el que explica que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes están completamente inmersos en la actividad, lo que a su vez contribuye a su felicidad y satisfacción personal.

En cuanto a la motivación extrínseca, Pink (2009) y Mayer (2004) la desaconsejan, puesto que dentro del contexto educativo puede poner barreras a la creatividad e impulsar la inmediatez, buscando recompensas inmediatas (calificaciones, validación) que desmerecen al verdadero aprendizaje.

De acuerdo con Royo (2017), existen una serie de casuísticas que se dan en el aula y que, a lo largo de la aplicación de esta propuesta, se ha observado en la realidad de la clase. Royo (2017) menciona que hay una mala interpretación del rol de los estudiantes. Si bien, es cierto que ellos son los protagonistas de su aprendizaje, eso no significa que no necesiten de la aportación de otros agentes educativos. Necesitan la orientación y el apoyo de los docentes, quienes deben adaptarse a sus necesidades, motivarlos y empujarlos a alcanzar su máximo potencial. Los estudiantes pueden ser el foco de atención, pero las decisiones sobre las metodologías y los contenidos deben ser responsabilidad de los docentes-guías.

Por estas razones, la implementación de metodologías activas como el aula invertida y la gamificación pueden ayudar a solucionar la desmotivación y obligan al docente modificar sus rutinas (Alonso Betancourt et al., 2021; Del Arco Bravo et al., 2019; Manzano-León et al., 2020).

El aula invertida permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, revisando contenido en casa y utilizando el tiempo de clase para actividades prácticas y colaborativas (Alonso Betancourt et al., 2021). Por otro lado, la gamificación puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador, al incorporar elementos de juego que fomenten la participación activa (Royo, 2017).

De esta forma, para mejorar la motivación de los alumnos se debe fomentar la autonomía de éstos, darles uno o varios propósitos y empoderarles para que lleven la batuta dentro de su propio aprendizaje, el cual debe ser continuo (González-Reiche, 2017).

2.4. Metodologías activas aplicadas

Como se ha señalado, la motivación del alumnado es clave para que el proceso enseñanza-aprendizaje funcione. Crear espacios didácticos que impulsen la curiosidad del alumno, hacer que aprendan mientras se divierten, son los elementos clave de este trabajo, que busca llevarlo a cabo mediante la aplicación de la metodología educativa del aula invertida (llamada en inglés *Flipped Classroom*) y la gamificación (mediante la aplicación de *Kahoot*).

2.4.1. El Aula Invertida o *Flipped Classroom*

El concepto de aula invertida, también denominado *flipped classroom* o *flipped learning*, fue propuesto por Bergmann y Sams (2012). Estos profesores crearon esta metodología en respuesta a la falta de asistencia de algunos alumnos a las clases. De esta manera, idearon este método creando videos didácticos que los alumnos debían ver antes de la clase. Esta estrategia, permitía a los estudiantes resolver dudas y trabajar en proyectos de aprendizaje de forma más eficaz (Alonso Betancourt et al., 2021).

La metodología del Aula Invertida (AI, en adelante) propone una reorganización de la dinámica tradicional de las clases. Con esta metodología educativa, los alumnos utilizan materiales proporcionados por el profesor antes de la sesión para trabajar de manera independiente (REIFOP, 2025). Este trabajo previo les permite familiarizarse con los contenidos y, durante la clase, sobre ellos recae el peso del proceso de aprendizaje, trabajando en conjunto con el docente y sus compañeros (Domínguez et al. 2017).

Esto es, con la metodología AI, los alumnos aprenden la teoría en casa, o en clases habilitadas para que el estudiante trabaje y aprenda solo, mediante videos, videoconferencias, chats, foros de discusión, tareas y proyectos *online*, así como otras herramientas tecnológicas disponibles en el entorno escolar. Las tareas y proyectos se debaten en clase con el apoyo del docente, que actúa como mediador del proceso, a la vez que evalúa los conocimientos; y cuyo objetivo final es la formación profesional y desarrollo personal del alumno (Alonso Betancourt et al., 2021).

En este sentido, el profesor debe cuidar el material didáctico que les facilita, para fomentar el estudio autónomo y la reflexión de los estudiantes. Asimismo, debe promover un cambio de rol, haciendo que el alumno adopte una actitud más activa y que el docente se centre en el seguimiento y evaluación del proceso educativo (Saglam y Arslan, 2018; Webb y Doman, 2016). En esencia, este modelo otorga a los estudiantes la responsabilidad de su propio aprendizaje (Ros y Rodríguez Laguna, 2021).

En este método educativo, el profesor se convierte en un verdadero guía, ya no se trata de que el docente explique los contenidos de manera magistral, sino de que

los estudiantes, con su apoyo, realicen actividades de aprendizaje que les permitan asimilar los contenidos de manera práctica y efectiva (Hausmann-López et al. 2024).

De acuerdo con Ordóñez Olmedo y Mohedano Sánchez (2019), el profesorado del módulo de IPE no solía utilizar la metodología del Aula Invertida para transmitir los conocimientos de su asignatura, pese a conocerla (solo el 1,2% indicaron no haber oído hablar de esta aplicación educativa). Así, solo un 16,8% de los docentes manifestó utilizar esta metodología de forma habitual, frente al 60,2% que declararon no implementarla nunca en sus clases.

Sin embargo, en los últimos años, la metodología del aula invertida ha emergido como un modelo innovador en la Educación Superior. Así, según Sosa et al., 2021, en particular, durante el confinamiento por COVID-19 y los meses siguientes, se convirtió en una herramienta educativa esencial. Esta metodología, apoyada por los actuales recursos tecnológicos y materiales proporcionados por el docente, facilita la interacción entre los alumnos, sus compañeros y el profesor, a pesar de la necesidad de mantener la distancia interpersonal (Sosa et al., 2021).

Asimismo, el aula invertida entra dentro de la transformación educativa que ha supuesto el cambio de paradigma antes citado (Escuela Tradicional vs Escuela Nueva), al ser una de las metodologías centradas en el alumno y no en el profesor, así como, dando relevancia al proceso enseñanza-aprendizaje y no a los contenidos (Silva y Maturana, 2017).

2.4.2 La eficacia y resultados del Aula Invertida

En cuanto al grado de efectividad del AI en la consecución del aprendizaje, pese a que la mayor parte de los estudios se han dado con estudiantes universitarios, los resultados son favorables en aspectos como el rendimiento académico (Zheng et al., 2020), la participación, la interacción y otros logros en el aprendizaje. También se observa un aumento en la motivación académica y en la satisfacción con el modelo, abarcando diversas áreas de estudio (Al Samarraie et al., 2019; Hausmann-López et al. 2024; Prieto et al., 2021).

Según Martín y Tourón (2017), varios estudios destacan diversos factores que contribuyen a la mejora del aprendizaje en el modelo de AI bien implementado. Estos factores incluyen la interacción entre docentes y estudiantes, las actividades realizadas en clase, los debates, el tiempo destinado a reflexionar sobre las preguntas y la incorporación de diferentes estrategias pedagógicas.

La investigación de Martín y Tourón (2017), también señala que la implementación del aula invertida favorece aspectos como la atención a la diversidad, el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, como la metacognición, y mejora la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. Todo esto está vinculado a los principios motivacionales propuestos por Alonso Tapia (1998) y la "diferenciación", que responde a las características individuales de los estudiantes, como sus capacidades e intereses (Ros y Rodríguez Laguna, 2021).

En cuanto a los estudios recientes realizados en el Grado en Magisterio en España, como los de González-Gómez et al. (2017), Martín y Tourón (2017) y Salinas Martínez et al. (2018), se han reportado resultados positivos en los grupos experimentales frente a los grupos de control.

No obstante, Sola Martínez et al. (2019) sugieren que puede existir un sesgo positivo en las publicaciones sobre rendimiento académico, basado en un metaanálisis de 12 investigaciones recientes como la de Crimmins y Midkiff (2017) o Thai et. al. (2017). Este grupo plantea dos hipótesis: que el AI realmente mejora el rendimiento académico o que los estudios con resultados negativos no se publican.

Por su parte, Del Arco Bravo et al. (2019) indican que el cambio de roles en el AI no siempre es percibido por los estudiantes, y enfatizan la necesidad de una mayor formación docente en este modelo. Aunque los estudiantes reportan una mayor motivación, los investigadores concluyen que este enfoque requiere un alto nivel de compromiso y responsabilidad tanto de docentes como de estudiantes (Ros y Rodríguez Laguna, 2021).

2.4.3. La gamificación

El rápido desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) e Internet, ha derivado en un cambio social como tantos otros en la historia desde la Revolución Industrial. La aparición de estas herramientas hace que, dentro del ámbito educativo, los profesores deban estar al día del mundo digital, sobre todo, si quieren llegar a unos alumnos que conviven rodeados de digitalización.

Tal y como sostienen García Iruela e Hijón Neira (2017), *“adaptarse a las nuevas costumbres del alumnado resulta imprescindible si queremos que se sientan integrados en el proceso de aprendizaje”*. Los estudiantes utilizan casi todo el tiempo de ocio que tienen, rodeados de ordenadores, móviles, redes sociales y videojuegos, por lo que, de acuerdo con García Iruela e Hijón Neira (2017): *“Gamificar una clase*

empleando elementos que se encuentran en los juegos puede servir para fomentar la motivación del alumnado”.

Gamificar, según Deterding et al. (2011), es aplicar elementos, técnicas y dinámicas típicas de los juegos, en contextos que no son de juego. En el ámbito educativo, la gamificación se presenta como una estrategia que incorpora estas dinámicas de diseño de juegos para fomentar la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar de manera efectiva los contenidos asociados al currículo, y las habilidades sociales y cognitivas.

Según Kapp (2012), esta técnica se utiliza para involucrar a las personas, incentivar su participación y facilitar el aprendizaje y la resolución de problemas. Como resultado, los estudiantes experimentan un sentido de empoderamiento en su manera de abordar las tareas, lo que las convierte en actividades más atractivas y promueve la colaboración, el esfuerzo y otros valores positivos característicos de los juegos (Manzano-León et al., 2020).

Según Ferreiro-González et al. (2019), el uso de metodologías lúdicas de aprendizaje incrementa la participación del alumnado en su proceso educativo, mientras que los conceptos únicamente enseñados en lecciones teóricas suelen ser más complicados de asimilar. Además, sostienen que este enfoque favorece el trabajo en contextos más realistas, lo que permite relacionar y poner en práctica los conocimientos adquiridos anteriormente de manera independiente, colaborativa y creativa.

La gamificación en la educación puede fomentar la creatividad al involucrar a los estudiantes, en su papel de jugadores, en actividades que les permiten sumergirse en situaciones reales o imaginarias donde deben encontrar diferentes soluciones. Cuando los alumnos experimentan el aprendizaje de forma dinámica y dentro de una narrativa atractiva, la motivación se convierte en el motor del proceso educativo, logrando resultados significativos en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y competencias tanto en el ámbito académico como profesional (Manzano-León et al., 2020).

2.4.4. Kahoot y sus resultados

Dentro de la gamificación, la aplicación de *Kahoot*, ha sido ampliamente utilizada como recurso en conjunto con otras metodologías educativas. Se considera como una herramienta de gamificación, debido a que es una aplicación *online* que precisa

del uso de las TIC's, tanto para el alumnado como para el profesor. El docente, quien previamente ha realizado cuidadosamente el cuestionario (que puede ser de cualquier tema y para cualquier edad), proporciona a los alumnos el *pin* de Kahoot y éstos, desde sus propios dispositivos móviles entran en la aplicación y comienzan a realizar las actividades propuestas, de un modo interactivo (Olmos, 2017).

De acuerdo con Grinias (2017), Kahoot puede ser utilizado como un juego de evaluación para realizar una revisión completa del contenido, en el que los estudiantes compiten entre sí. Esta dinámica resulta tanto útil como entretenida para los alumnos que participan. Fusiona el entretenimiento con un marco académico que refuerza los conocimientos enseñados de manera teórica. Según Camerón y Bizo (2019), la gamificación de las actividades educativas es una estrategia valiosa para fomentar ambientes de aprendizaje más eficaces, ya que potencia la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la competición sana dentro del aula (Salazar-Vallejo y Rivera-Rogel, 2022).

Sin embargo, de la investigación llevada a cabo por Ordóñez Olmedo y Mohedano Sánchez (2019), se desprende que de la utilización de Kahoot, el profesorado que lo implementa representa el 17,8%, frente al 60,4% que manifiestan no utilizarlo. Una de las razones que explica la no utilización, es la gran preparación que supone para el profesor, además de la necesidad de que éste controle y tenga un buen manejo de las TIC's.

En cuanto a los resultados en el grado de mejora de la motivación y satisfacción del alumnado han resultado ser muy positivas dentro de la Educación Superior, en estudios universitarios (Medina Mallén, 2019), y en Estudios Superiores de Formación Profesional. La herramienta *online Kahoot*, crea un clima dentro del aula de participación activa, competición y colaboración entre los alumnos, que favorece el aprendizaje y la asimilación de contenidos (Baltasar-Sánchez, 2019).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

-Objetivo general:

Mejorar la motivación e interés del alumnado mediante la aplicación del Aula Invertida y la gamificación a través de Kahoot.

Para ello, se propone el estudio de “El Contrato de Trabajo y los Tipos de Contrato de Trabajo”, combinando clase teórica con el reparto, para su posterior exposición, de los diferentes tipos de contrato de trabajo al alumnado. Se les da una base teórica y se proporcionan elementos interactivos con los que pueden realizar el autoaprendizaje en casa y en clases dedicadas íntegramente a la elaboración de sus trabajos. Asimismo, se utiliza la gamificación a través de Kahoot, desde la perspectiva de evaluar los conocimientos y contenidos adquiridos.

-Objetivos específicos:

- a) Conocer los elementos conceptuales y esenciales de un Contrato de Trabajo y estudiar los tipos de contrato de trabajo.
- b) Fomentar la participación e impulsar las habilidades sociales y tecnológicas del alumnado.
- c) Evaluar el grado de aprendizaje sobre los contenidos mediante *Kahoot*.

3.2. Metodología de investigación

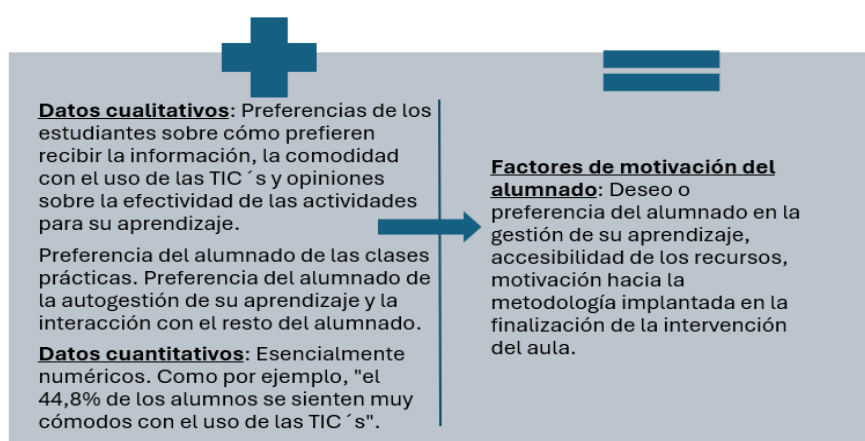
En el presente proyecto, se propone una metodología mixta, en la que se combinan valores cuantitativos y cualitativos que permiten obtener una visión completa del objeto de estudio. Según Chaves-Montero (2018), el enfoque mixto añade un valor significativo pues combina dos métodos distintos, cuya combinación permite una perspectiva más profunda, detallada, diversa y amplia. Cada uno de los enfoques, cuantitativo y cualitativo, da una mayor información sobre el problema, ayudando a comprender la realidad que se pretende estudiar y coopera para su modificación. Mientras que el enfoque cuantitativo está centrado en medir e identificar problemas; el cualitativo amplía el espectro y se enfoca en sus causas, aportando una percepción más profunda y enriquecedora del estudio.

Los instrumentos utilizados en el presente trabajo que avalan la metodología mixta son: Cuestionario cerrado (inicial) para identificar factores que afectan la participación y motivación, metodología observacional y cuestionario final con preguntas abiertas sobre la implementación de la metodología y las impresiones del alumnado.

En relación con los instrumentos citados y que van a servir para analizar e implementar la metodología del presente estudio, la mayor parte de las preguntas son de carácter cualitativo que se complementan con los datos o aplicación cuantitativa para la mejor comprensión de la situación (Chaves-Montero, 2018).

En este sentido del cuestionario inicial se extrae, por ejemplo, que el 75,9% de los alumnos prefiere las clases prácticas o clases con ejemplos prácticos para una mejor comprensión de la asignatura y como elementos o factores que les ayudan a una comprensión óptima de los contenidos.

Los datos cualitativos y su posterior transformación en datos cuantitativos colaboran para la extracción de los factores que más motivan al alumnado en su aprendizaje, según se puede observar con algunos ejemplos de los datos (y que se analizarán más adelante), en el siguiente diagrama:



Fuente: Diagrama de Venn de elaboración propia sobre algunos datos cuantitativos y cualitativos

3.3. Grupo de estudio: La muestra

La muestra llevada a cabo en el presente trabajo es no probabilística y el tipo de muestreo por conveniencia, esto es, en el que, según Hernández González (2021), *"la muestra se elige de acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio."*

El grupo de alumnos objeto del estudio son los estudiantes de Primer año de Grado Superior de Dirección de Cocina. Curso formado por 29 estudiantes (veinte alumnas y nueve alumnos), con un rango de edad entre los 18 y los 20 años, con dos alumnos por encima de 40 años y una alumna por encima de 25 años.

El tipo de muestreo por conveniencia es ampliamente utilizado en investigaciones educativas, dada la escasez de recursos y su gran practicidad. En este sentido, en el presente estudio es comprensible dado el acceso directo al grupo de estudiantes y al contexto del centro educativo en el que se aplica.

No obstante, la utilización de este tipo de muestreo plantea grandes limitaciones como el riesgo a que los resultados no se puedan generalizar debido a la ausencia de selección aleatoria. Sin embargo, la inclusión de ciertas características del grupo

de estudio como la edad, la nacionalidad o el grado de conocimientos previos sobre la asignatura, se han planteado para intentar reducir el sesgo de tal forma que, se valora la representatividad de la muestra, se huye de conclusiones generalizables y todos los datos recogidos reflejan la especificidad del contexto educativo en el que se ha desarrollado la implementación de la metodología.

3.4. Elementos curriculares

Este trabajo se encuadra dentro de las enseñanzas de los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional, establecidas según el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Según dicho Real Decreto, los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación aplicables a la asignatura IPE I en los ciclos formativos de grado superior deberán ser los que se pueden ver en la Tabla 1 siguientes:

Tabla 1

MÓDULO PROFESIONAL	ITINERARIO PERSONAL PARA LA EMPLEABILIDAD I
EQUIVALENCIA DE CRÉDITOS ECTS	5
DURACIÓN	50 HORAS
CÓDIGO	1709

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Distingue las características del sector productivo y define los puestos de trabajo relacionándolos con las competencias profesionales expresadas en el título.	a) Se han analizado las principales oportunidades de empleo y de inserción laboral en el sector profesional, identificando las posibilidades de empleo y analizado sus requerimientos actuales para el perfil profesional. b) Se ha comparado los diferentes requerimientos exigidos por el mercado laboral con las exigencias para el trabajo en la función pública relacionados con el sector privado. c) Se ha reflexionado sobre las actitudes y aptitudes requeridas actualmente para la actividad profesional relacionadas con el título, así como las competencias personales y sociales más relevantes para el sector identificando nuestra zona de desarrollo próximo.
2. Alcanza las competencias necesarias para la obtención del título de Técnico Básico en Prevención de Riesgos Laborales.	a) Se ha valorado la importancia de la cultura preventiva en todos los ámbitos actividades de la empresa u organismo equiparado relacionado las condiciones laborales con la salud de la persona trabajadora identificando y clasificando los factores de riesgo en la actividad y los daños derivados de los mismos, especialmente las situaciones de riesgo más habituales en los entornos de trabajo del sector profesional relacionado con el título.

	b) Se han clasificado y descrito los tipos de daños profesionales, con especial referencia a accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, relacionados con el perfil profesional del título. c) Se ha determinado la evaluación de riesgos en la empresa u organismo equiparado y definido las técnicas de prevención y de protección que deben aplicarse para evitar los daños en su origen y minimizar sus consecuencias. d) Se han analizado los protocolos de actuación en caso de emergencia. e) Se han determinado los principales derechos y deberes en materia de prevención de riesgos laborales. f) Se han clasificado las distintas formas de gestión de la prevención en la empresa u organismo equiparado, en función de los distintos criterios establecidos en la normativa sobre prevención de riesgos laborales y determinado las formas de representación de las personas trabajadoras en la empresa u organismo equiparado en materia de prevención de riesgos. g) Se ha valorado la importancia de la existencia de un plan preventivo en la empresa u organismo equiparado que incluya la secuenciación de actuaciones a realizar en caso de emergencia y reflexionado sobre el contenido del mismo. h) Se han determinado los requisitos y condiciones para la vigilancia de la salud de la persona trabajadora y su importancia como medida de prevención. i) Se han identificado las técnicas básicas de primeros auxilios que han de ser aplicadas en el lugar del accidente ante distintos tipos de daños y la composición y uso del botiquín.
3. Analiza sus condiciones laborales como persona trabajadora por cuenta ajena identificándolas en los principales tipos de cambios y vicisitudes relevantes que se pueden presentar en la relación laboral en la normativa laboral y especialmente en el convenio colectivo del sector.	a) Se han analizado los derechos y obligaciones derivados de la relación laboral, así como las condiciones de trabajo pactadas en un convenio colectivo aplicable al sector profesional relacionado con el título. b) Se han comparado las principales modalidades de contratación, localizando los diferentes modelos en las fuentes oficiales. c) Se han identificado las características definitorias de los nuevos entornos de organización del trabajo y los derechos que conlleva. d) Se han identificado los diferentes componentes del recibo de salario. e) Se han identificado los recursos laborales existentes ante las diferentes vicisitudes que se pueden dar en la relación laboral. f) Se ha valorado el papel de la Seguridad Social como pilar esencial para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. g) Se han analizado las principales prestaciones derivadas de la suspensión y extinción de la relación laboral.
4. Analiza y evalúa su potencial profesional y sus intereses para guiarse en el proceso de autoorientación y elabora una hoja de ruta para la inserción	a) Se han evaluado los propios intereses, motivaciones, habilidades y destrezas en el marco de un proceso de autoconocimiento. b) Se han analizado las cualidades y competencias personales afines a la actividad profesional relacionada con el perfil del título. c) Se han determinado las competencias personales y sociales con valor para el empleo.

profesional en base al análisis de las competencias, intereses y destrezas personales.	d) Se han señalado las preferencias profesionales, intereses y metas en el marco de un proyecto profesional. e) Se ha valorado el concepto de autoestima en el proceso de búsqueda de empleo. f) Se han identificado las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades propias para la inserción profesional. g) Se han identificado expectativas de futuro para inserción profesional analizando competencias, intereses y destrezas personales. h) Se han valorado hitos importantes en la trayectoria vital con valor profesionalizador. i) Se han identificado los itinerarios formativos profesionales relacionados con el perfil profesional. j) Se han formulado objetivos profesionales y se ha determinado metas personales y profesionales para la mejora de la empleabilidad y las condiciones de inserción laboral. k) Se ha trazado un plan de acción para desarrollar las áreas de mejora y potenciar las fortalezas personales con valor para el empleo.
5. Aplica las estrategias para el aprendizaje autónomo reconociendo su valor profesionalizador, diseñando y optimizando su propio entorno de aprendizaje haciendo uso de las tecnologías digitales como herramientas de aprendizaje autónomo, siendo coherente con su identidad digital y sus propios objetivos profesionales planteados en su plan de desarrollo individual.	a) Se ha tomado conciencia de la responsabilidad individual en el desarrollo profesional valorando la actitud de aprendizaje permanente para el desarrollo de propias y nuevas competencias. b) Se ha identificado la empleabilidad como capacidad de adaptación al entorno laboral. c) Se han conocido y utilizado herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades para la configuración de un entorno personal de aprendizaje para la empleabilidad. d) Se ha puesto en práctica la competencia digital para configurar un entorno personal de aprendizaje para la empleabilidad. e) Se ha analizado el concepto de identidad digital y su impacto en la empleabilidad. f) Se ha justificado el diseño de su entorno de aprendizaje basado en cómo éste mejora la empleabilidad. g) Se ha elaborado su plan de desarrollo individual como herramienta para la mejora de la empleabilidad. h) Se han aplicado las herramientas de aprendizaje autónomo para su desarrollo personal y profesional. i) Se ha diseñado el entorno de aprendizaje que permite alcanzar el plan de desarrollo individual.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos en el Anexo V del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional.

En cuanto al Ciclo Formativo de Formación Profesional en torno al cual gira este estudio es el Grado Superior de Dirección de Cocina, cuya normativa específica es el Real Decreto 687/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico

Superior en Dirección de Cocina y se fijan sus enseñanzas mínimas. Dentro de dicho Real Decreto, el artículo 5 establece las competencias profesionales, personales y sociales del ciclo formativo, y su artículo 9, establece sus objetivos generales. De dichos artículos se extraen las competencias y objetivos que se encuadran dentro de la asignatura de Itinerario Personal para la Empleabilidad y que se detallan en la tabla 2.

Tabla 2

ART. 5 COMPETENCIAS	ART. 9 OBJETIVOS
Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.	Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionadas con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales.
Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.	Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y organización de trabajo y de la vida personal.
Organizar y coordinar equipos de trabajo, supervisando el desarrollo del mismo, con responsabilidad, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como, aportando soluciones a los conflictos grupales que se presentan.	Tomar decisiones de forma fundamentada analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.
Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados, y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.	Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos de trabajo en grupo para facilitar la organización y coordinación de equipos de trabajo.
Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo, supervisando y aplicando los procedimientos de prevención de riesgos laborales y ambientales de acuerdo con	Aplicar estrategias y técnicas de comunicación adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, la finalidad y a las

lo establecido por la normativa y los objetivos de la empresa.	características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.
Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social.	Utilizar procedimientos relacionados con la cultura emprendedora, empresarial y de iniciativa profesional, para realizar la gestión básica de una pequeña empresa o emprender un trabajo.
Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.	Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático.

Fuente: *Tabla de elaboración propia a partir de las competencias y objetivos establecidos en el art. 5 y 9 del Real Decreto 687/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Dirección de Cocina y se fijan sus enseñanzas mínimas.*

Asimismo, otras competencias y unidades de competencias aplicadas a la Unidad de Trabajo que se implementa con esta Propuesta Didáctica Innovadora (en adelante PDI), según Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional y el Real Decreto 687/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Dirección de Cocina y se fijan sus enseñanzas mínimas:

A) Competencias:

- Conocer los derechos y obligaciones de los trabajadores y empresarios
- Entender los tipos de contratos laborales y su aplicación en la práctica
- Interpretar los elementos del contrato de trabajo
- Aplicar la normativa laboral vigente

B) Unidades de Competencia Específicas Relacionadas

-UC0036_2: Gestionar y aplicar los procedimientos relacionados con la contratación laboral.

-UC0197_2: Asesorar sobre los derechos laborales y la aplicación de la normativa vigente.

-UC0009_2: Gestionar los recursos humanos en el ámbito de la administración de empresas.

-UC1099_3: Realizar la gestión económico-financiera de un establecimiento de restauración.

En virtud de lo dispuesto en la programación de la asignatura en el centro educativo I.E.S. San Isidro, en el Real Decreto 687/2010, de 20 de mayo, que establece el título de Técnico Superior en Dirección de Cocina y sus enseñanzas mínimas, y en la Orden EDU/2883/2010, de 2 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Dirección de Cocina, esta PDI implementa la Unidad de Trabajo 2: *La relación laboral. El contrato de trabajo*; cuyos contenidos son: Concepto de contrato de trabajo, Elementos del contrato de trabajo, Derechos y deberes derivados del contrato de trabajo, El contrato por tiempo indefinido, Los contratos de duración determinada y Agencias privadas de colocación y empresas de trabajo temporal.

Según la citada programación de la asignatura, proporcionada por el I.E.S. San Isidro para el curso 24-25, el resultado de aprendizaje de esta Unidad de Trabajo es el “*Resultado de aprendizaje 3: Ejerce los derechos y cumple las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, reconociéndolas en los diferentes contratos de trabajo.*” que representa el 40% del total de la calificación. No obstante, dentro de dicho resultado de aprendizaje se encuentran diversos criterios de evaluación que tienen que ver con diversos contenidos, los aplicables a la enseñanza de nuestra PDI, son los establecidos en la tabla 3:

Tabla 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PONDERACIÓN
1. Se han determinado los derechos y obligaciones derivados de la relación laboral.	4%
2. Se han clasificado las principales modalidades de contratación, identificando las medidas de fomento de la contratación para determinados colectivos.	4%

Fuente: *Tabla de elaboración propia a partir de los criterios de evaluación y su ponderación establecidos en la Programación Didáctica del Departamento de FOL- IPE en el I.E.S. San Isidro de Talavera de la Reina, para el Curso 24-25.*

3.5. Implementación de la propuesta: Fases

La implementación de la propuesta ha tenido en cuenta el enfoque metodológico planteado, los objetivos propuestos, así como todos los elementos curriculares planteados en los anteriores apartados, y se ha diseñado en torno a una temporalización de tres semanas comenzando el día 20 de enero de 2025 y finalizando el día 5 de febrero de 2025, en las que se incluyen la recogida de datos,

la aplicación de la propuesta en el aula y la evaluación de los resultados de la propuesta.

De esta manera, la puesta en marcha de la PDI se ha llevado a cabo en distintas fases que se han denominado como: 1) Fase previa: recogida de datos; 2) Fase de aplicación: intervención en el aula; y 3) Fase de análisis y evaluación.

3.5.1 Fase previa: recogida de datos y observación

Esta fase está vinculada con el objetivo central del trabajo “Mejorar la motivación e interés del alumnado” en relación con la metodología de enseñanza aplicada y con el objetivo específico “Fomentar la participación e impulsar las habilidades sociales y tecnológicas del alumnado”. Se utiliza la metodología cualitativa y durante la primera sesión (20 de enero de 2025) se realiza un cuestionario de opinión, que se incluye en el Anexo I del presente trabajo, cuyo fin es medir los distintos aspectos relacionados con las experiencias y preferencias del alumnado en cuanto al proceso de aprendizaje, así como sus actitudes respecto al uso de las TIC’s y sobre la educación en general. Se incluyen como Anexo II los gráficos (obtenidos a través de Google Forms) que muestran los resultados obtenidos que se analizarán en posteriores apartados.

Se inicia esta fase de recogida de datos esenciales para el diseño de la propuesta y también para su evaluación posterior en relación con las actividades que se van a proponer. De esta forma, con el citado cuestionario se miden los siguientes aspectos:

- La edad, que permite identificar patrones que influyen en las preferencias tecnológicas y en relación con su aprendizaje.
- La experiencia previa en el ámbito educativo que influye en la forma de comprender la asignatura y aprender los contenidos.
- Las preferencias del alumnado sobre el modo en que reciben la información que ayuda a la adaptabilidad de los métodos de la enseñanza con las necesidades estudiantiles.
- La familiaridad del alumnado con la utilización de las nuevas tecnologías y los distintos recursos tecnológicos existentes para un aprendizaje más efectivo, influye en el diseño de las actividades y en el rendimiento, motivación y participación de los estudiantes en las mismas.

- Medir el grado en el que los estudiantes desean tener autonomía en su aprendizaje, indica la disposición del alumnado hacia un método flexible y autodirigido en su educación; y determina la organización y planificación de las actividades que los estudiantes prefieren.
- Las sugerencias de los estudiantes permiten identificar áreas de mejora y adaptar el entorno de aprendizaje a sus necesidades

En definitiva, los resultados del citado cuestionario permiten personalizar y mejorar la enseñanza para adaptarse mejor a las necesidades y expectativas de los estudiantes. De esta forma, se diseña la Unidad de Trabajo (UT), que servirá para impartir los contenidos indicados en el apartado 3.4 del presente trabajo.

Esta primera fase se concluye con la creación de los apuntes de la asignatura, la búsqueda de enlaces interactivos y oficiales que ayuden a los alumnos en la implementación del Aula Invertida; y con el diseño del cuestionario de evaluación creado en la aplicación Kahoot.

3.5.2 Fase de aplicación: intervención en el aula

Esta fase está vinculada con el objetivo central del trabajo “Mejorar la motivación e interés del alumnado” en relación con la metodología de enseñanza de Aula Invertida y Kahoot; y con los objetivos específicos “Conocer los elementos conceptuales y esenciales de un Contrato de Trabajo y estudiar los tipos de contrato de trabajo” y “Evaluar el grado de aprendizaje sobre los contenidos mediante *Kahoot*”.

Se divide la intervención en el aula en cuatro sesiones: 23 de enero de 2025, 27 de enero de 2025, 30 de enero de 2025 y 3 de febrero de 2025.

-Primera sesión (20:15h – 21:15h):

El objetivo es introducir a los estudiantes en la presente UT y prepararlos para realizar exposiciones sobre diferentes tipos de contratos, fomentando la investigación y la presentación efectiva de información.

Se divide la sesión en dos partes, la primera parte está dedicada a la introducción de la UT y el sorteo de temas, donde se presentan los temas disponibles para exponer, que incluyen diferentes tipos de contratos laborales y otros contenidos del tema, según se detalla en el Anexo III. Se enfatiza que las exposiciones pueden ser individuales o en parejas, y se detallan los requisitos: duración de 5 a 10 minutos, inclusión de ejemplos prácticos, y la necesidad de utilizar recursos visuales como presentaciones en PowerPoint, Canva o Genially. También se explica el proceso de

evaluación, donde se combinan los métodos de coevaluación y evaluación puramente docente (heteroevaluación). Asimismo, se les indican todos los recursos y enlaces disponibles para la preparación de los temas que tienen colgados en Google Classroom (Apuntes de elaboración propia sobre el temario, vocabulario del temario de elaboración propia, temario oficial, enlaces a videos explicativos colgados en Google Classroom: YouTube: FlippedFOL del Profesor Antonio Guirao, enlace a la página web del SEPE en el apartado de modelos de contrato).

La segunda parte de la sesión está dedicada a explicar de forma magistral los contenidos de la UT no propuestos como temas de exposición, el proceso enseñanza-aprendizaje se realiza con ejemplos prácticos y promoviendo la participación activa del alumnado mediante preguntas y ejemplos prácticos que ilustren cada contenido. Los contenidos del temario no elegidos para formar parte de las exposiciones y objeto de esta explicación son: Concepto de contrato de trabajo, elementos esenciales del contrato de trabajo, la forma del contrato de trabajo, requisitos para trabajadores y empresas, validez del contrato de trabajo, periodo de prueba y pactos anexos.

-Segunda sesión (15:30h-17:30h):

El objetivo de esta sesión es que los alumnos comiencen a desarrollar las presentaciones de dispositivas sobre el tema que les toca exponer.

La sesión comienza con el reparto de los ordenadores, proporcionados por el centro educativo, para que los alumnos puedan comenzar a examinar toda la documentación que tienen colgada en Google Classroom e inicien con la aplicación de diapositivas que ellos elijan.

Durante toda la sesión, el docente se convierte solo en guía y cooperador del aprendizaje autónomo, se producen diversas interacciones con la finalidad de resolver dudas tanto de los contenidos como del uso de algunas aplicaciones web.

Para finalizar la sesión y en respuesta a algunas dudas planteadas por los estudiantes en cuanto a qué videos o recursos amenos deben incorporar en su presentación, se les proyectan varios videos que pueden servirles a modo de ejemplo, como el video de YouTube “Los ladrones también tenemos derechos | El Acabose” de José Mota (2017), que posteriormente se comentan en clase.

-Tercera sesión (20:15h-21:15h): El objetivo de esta sesión es que los alumnos concluyan y realicen los últimos arreglos a sus presentaciones, puedan resolver dudas; crear y organizar el discurso a utilizar el día de las exposiciones.

La sesión comienza con el reparto de los ordenadores, proporcionados por el centro educativo, para que los alumnos puedan ultimar sus trabajos, se realizan consultas que se resuelven por parte de la profesora, y se vuelve a proyectar en la pantalla digital todos los recursos que deberán revisar antes de las exposiciones de sus trabajos.

-Cuarta sesión (15:30h-17:30h): El objetivo de esta sesión es que los estudiantes expongan los trabajos, rellenen la ficha para hacer la coevaluación (Anexo IV) y realicen el cuestionario gamificado con la aplicación kahoot.

La primera parte de la sesión está plenamente dedicada a la exposición de los trabajos, los alumnos se ajustan a los contenidos de la UT y, en general, cumplen con todos los requisitos planteados por la actividad. Se realiza una breve valoración al término de cada una de las exposiciones y se resuelven dudas planteadas por el resto de los alumnos.

Durante la segunda parte de la sesión, los alumnos realizan el kahoot, formalizado en un cuestionario de quince preguntas, dichas preguntas y su resolución, se adjuntan al presente trabajo como ejemplos en el Anexo V.

A la conclusión del Kahoot, los dos primeros clasificados reciben la recompensa prometida (en este caso se les dio a elegir entre un Kinder Bueno blanco y uno negro, el primer clasificado eligió el primero y el segundo eligió el negro).

Para terminar la sesión, y a petición de los propios alumnos, se realizó la comprobación de las respuestas correctas y se resolvieron las dudas sobre algunas preguntas consideradas “difíciles” por el alumnado.

Durante todas las sesiones, la gestión del aula se estructuró entorno al fomento de un ambiente de colaboración y respeto. En todas ellas, se animó a los alumnos a realizar preguntas y a participar activamente en la discusión sobre los contenidos del temario y de las exposiciones, así como a resolver pequeños casos expuestos durante las mismas. Asimismo, durante las sesiones de trabajo autónomo por parte del alumnado, se les dio libertad para moverse en clase y para autogestionar su aprendizaje.

Para resumir lo anteriormente citado, se incluye la siguiente tabla que trata de facilitar la comprensión de la aplicación de la metodología:

Tabla 4

	OBJETIVO	ACTIVIDAD	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
SESIÓN 1 (1 HORA)	Introducir a los estudiantes en la presente UT y prepararlos para realizar exposiciones sobre diferentes tipos de contratos, fomentando la investigación y la presentación efectiva de información.	La sesión se inicia con una introducción en la que se explican las instrucciones para las exposiciones orales, incluyendo el sorteo de temas (del 1 al 7), centrados en distintos tipos de contratos laborales. Se indica que las exposiciones pueden ser individuales o en parejas, deben durar entre 5 y 10 minutos, incluir ejemplos prácticos y utilizar recursos visuales como PowerPoint, Canva o Genially. Además, se detalla el sistema de evaluación, tanto por parte del alumnado (anónima y respetuosa) como del equipo docente. Los enlaces útiles para preparar los trabajos se proyectan desde Google Classroom. Posteriormente, se realiza una explicación magistral de los contenidos no abordados en las exposiciones. Estos se presentan en pantalla y se complementan con ejemplos prácticos y la participación activa del alumnado. Los temas explicados incluyen: el concepto de contrato de trabajo, sus elementos esenciales, forma, requisitos, validez, periodo de prueba y pactos anexos.	
SESIÓN 2 (2 HORAS)	Desarrollar las presentaciones de dispositivas sobre el tema que les toca exponer a los alumnos	Reparto de los ordenadores, proporcionados por el centro educativo, para que los alumnos puedan comenzar a examinar toda la documentación que tienen colgada en Google Classroom e inicien con la aplicación de diapositivas que ellos elijan. El docente se convierte solo en guía y cooperador del aprendizaje autónomo, se producen diversas interacciones con la finalidad de resolver dudas tanto de los contenidos como del uso de algunas aplicaciones web. Para finalizar la sesión y en respuesta a algunas dudas planteadas por los estudiantes en cuanto a qué videos o recursos amenos deben incorporar en su presentación, se les proyectan varios videos que pueden servirles a modo de ejemplo, como el video de YouTube "Los ladrones también tenemos derechos El Acabose" de José Mota (2017).	Respecto a la atención a la diversidad, no se indican adaptaciones curriculares relevantes y tampoco se identifica ningún Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), ni Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). No obstante, se atenderá a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, planteando actividades de refuerzo o de ampliación de los contenidos. Asimismo, en las
SESIÓN 3 (1 HORA)	Concluir y realizar los últimos arreglos a las presentaciones. Resolver dudas. Crear y organizar el discurso a utilizar el día de las exposiciones.	La sesión comienza con el reparto de los ordenadores, proporcionados por el centro educativo, para que los alumnos puedan ultimar sus trabajos, se realizan consultas que se resuelven por parte de la profesora, y se vuelve a proyectar en la pantalla digital todos los recursos que deberán revisar antes de las exposiciones de sus trabajos.	instrucciones se utilizarán fuentes y tamaños de letra accesibles, tamaño grande. Instrucciones claras. Utilización de pictogramas, esquemas o tablas que ayuden a la comprensión del temario y de las actividades. Utilización de imágenes, modelos reales o videos.
SESIÓN 4 (2 HORAS)	Exponer los trabajos. Rellenar la ficha de la coevaluación (Anexo IV) Realizar el cuestionario gamificado con la aplicación Kahoot	La primera parte de la sesión está plenamente dedicada a la exposición de los trabajos, los alumnos se ajustan a los contenidos de la UT y, en general, cumplen con todos los requisitos planteados por la actividad. Se realiza una breve valoración al término de cada una de las exposiciones y se resuelven dudas planteadas por el resto de los alumnos. Durante la segunda parte de la sesión, los alumnos realizan el Kahoot, formalizado en un cuestionario de quince preguntas, dichas preguntas y su resolución, se adjuntan al presente trabajo como ejemplos en el Anexo V. A la conclusión del Kahoot, los dos primeros clasificados reciben la recompensa prometida (en este caso se les dio a elegir entre un Kinder Bueno blanco y uno negro, el primer clasificado eligió el primero y el segundo eligió el negro). Para terminar la sesión, y a petición de los propios alumnos, se realizó la comprobación de las respuestas correctas y se resolvieron las dudas sobre algunas preguntas consideradas "difíciles" por el alumnado.	

Fuente: Tabla de elaboración propia

3.5.3 Fase de análisis y evaluación

Esta última fase del proyecto está dedicada a la evaluación de los estudiantes y a la recogida de datos posterior a la aplicación de la PDI. Se utiliza una última sesión en fecha 5 de febrero de 2025 con el objetivo de recabar los últimos datos, calificar y evaluar a los estudiantes.

Para la evaluación de los estudiantes, como ya se ha señalado se presentan dos vías: la evaluación de las exposiciones y la evaluación por Kahoot. Ambas evaluaciones se tienen en cuenta a la hora de calificar a los estudiantes, teniendo un mayor peso en la calificación final la primera. Así, para la evaluación de las exposiciones se utilizó una rubrica de elaboración propia (Anexo VI), que se dividía en los siguientes apartados con los siguientes porcentajes:

1. Diseño y Creatividad (20%)
2. Contenido (40%)
3. Expresión oral, recursos amenos y ejemplos (20%)
4. Calidad de la documentación, normas lingüísticas, expresión escrita y normativa APA 7 en la bibliografía (20%)

La evaluación por Kahoot sirve para determinar el grado en el que los alumnos comprendieron y aprendieron los contenidos de la UT así, se utilizó para mejorar la calificación obtenida en las exposiciones, de tal forma que, por ejemplo, aquellos alumnos que obtuvieron 65 puntos (6,5 puntos) y realizaron un buen Kahoot, lograron obtener una nota final de 70 puntos (7).

La calificación de cada uno de los alumnos se subió a Google Classroom a través del mismo apartado donde los propios estudiantes colgaron cada uno de sus trabajos, se puede ver algún ejemplo de calificación, en el Anexo VII (donde se han eliminado los nombres de los alumnos para preservar su intimidad).

En cuanto a la recogida de datos posterior a la aplicación de la PDI, tal y como ha quedado reflejado en el presente trabajo, en la fase previa se les facilitó a los alumnos un cuestionario de opinión, al término de la última sesión en la fase de aplicación de la PDI, se les facilitó un nuevo cuestionario (Anexo VIII) formado por 9 preguntas, tres de ellas abiertas, de elaboración propia, que servirán para conocer sus opiniones sobre la metodología aplicada y la percepción que han tenido sobre la mejora de sus resultados y/o competencias.

Más adelante, en el apartado de resultados, se conocerán los porcentajes de respuesta y las comparativas estadísticas en cuanto al cuestionario pre-intervención (cuyos resultados se pueden observar en el Anexo II) y al cuestionario final. En definitiva, se trata de poder constatar si se han cumplido los objetivos planteados.

3.6. Cronograma

La PDI aplicada en el presente trabajo se organiza entorno a seis sesiones divididas en tres semanas. Una primera sesión previa de observación y análisis de la situación, cuatro sesiones de aplicación de la PDI y una última sesión para evaluar, recoger datos finales y analizar la metodología, tal y como se observa en la tabla 4:

Tabla 5

	SEMANA 1 (20/01/2025 y 23/01/2025)	SEMANA 2 (27/01/2025 y 30/01/2025)	SEMANA 3 (03/02/2025 y 05/02/2025)
FASE 1	PREVIA APLICACIÓN PDI: Recogida de datos y observación		
FASE 2		APLICACIÓN PDI: INTERVENCIÓN EN EL AULA	APLICACIÓN PDI: INTERVENCIÓN EN EL AULA
FASE 3			ANÁLISIS Y EVALUACIÓN: POST- APLICACIÓN PDI

Fuente: Tabla de elaboración propia

4. RESULTADOS

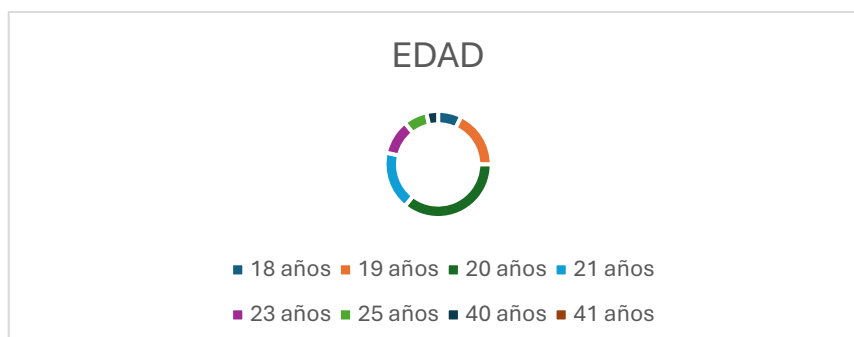
A lo largo de este apartado, se irán desgranando los resultados obtenidos durante el desarrollo y término de toda la aplicación de la propuesta metodológica. Se analizarán los datos obtenidos en el cuestionario inicial, los resultados de las exposiciones y del test de evaluación de Kahoot y, por último, se examinarán los datos obtenidos del cuestionario final sobre la aplicación de la PDI.

4.1. Los resultados del cuestionario inicial

En el apartado 3.5.1 se indicó que, durante la Fase previa, se estableció una sesión dedicada a la recogida de datos y observación. Mediante la utilización de un cuestionario inicial, se obtienen resultados teniendo en cuenta diferentes aspectos. Así, uno de ellos, importante para la contextualización y el conocimiento de la muestra, es el relativo a la edad del grupo.

De esta manera, tal y como se ha expresado a lo largo del presente trabajo, la muestra (N) se compone de veintinueve alumnos, cuyas edades se representan a través de la siguiente figura:

Figura 1

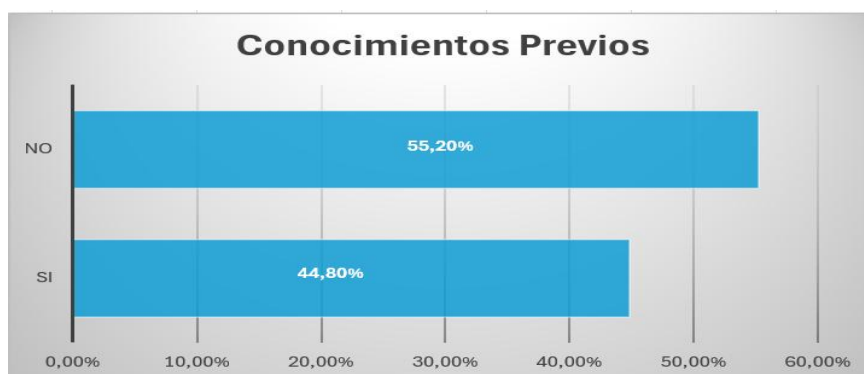


Fuente: Gráfico de elaboración propia

Otros aspectos evaluados a través del cuestionario inicial son:

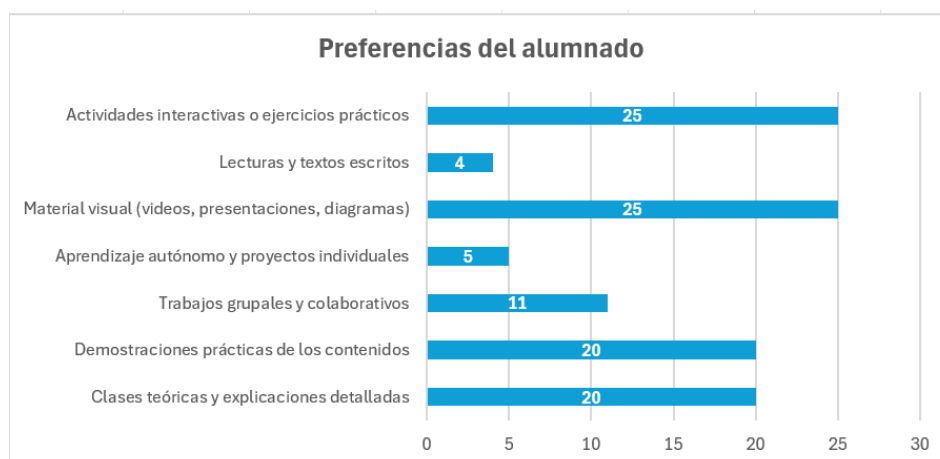
-Los conocimientos previos en la asignatura, referidos a la experiencia previa de la muestra en relación con la asignatura, y las respuestas obtenidas son categóricas (Sí o No) en lugar de numéricas.

Figura 2



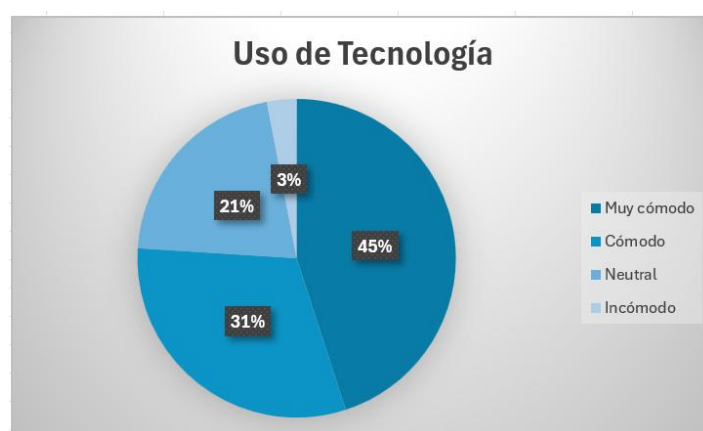
Fuente: Gráfico de elaboración propia

-La preferencia de los alumnos en cuanto a cómo prefieren recibir los contenidos dentro del entorno educativo, basado en opiniones propias y experiencias personales. Aunque se pueden marcar múltiples opciones, lo que se busca es entender las diferentes formas de aprendizaje que valoran los participantes, y donde según se observa, se prefieren materiales visuales y actividades interactivas o ejercicios prácticos (86,2%) por sobre el resto de las opciones planteadas.

Figura 3

Fuente: Gráfico de elaboración propia

-La comodidad o grado de confortabilidad del alumnado con el uso de la tecnología para el aprendizaje. En este sentido, se evalúa la percepción o experiencia personal del alumnado con las TIC's. Los resultados, tal y como se observa en el gráfico, son bastante positivos, pues en general, se puede decir que los alumnos se muestran cómodos con su uso.

Figura 4

Fuente: Gráfico de elaboración propia

-Recursos tecnológicos. Se trata de determinar qué recursos son los preferidos del alumnado con el objetivo de incorporarlos a la PDI o bien, para establecer si los recursos previstos con antelación para la metodología a aplicar son los más adecuados para la muestra. Los resultados que se desprenden son los siguientes, con una amplia preferencia de las aplicaciones online o móviles y videos o tutoriales online:

Figura 5

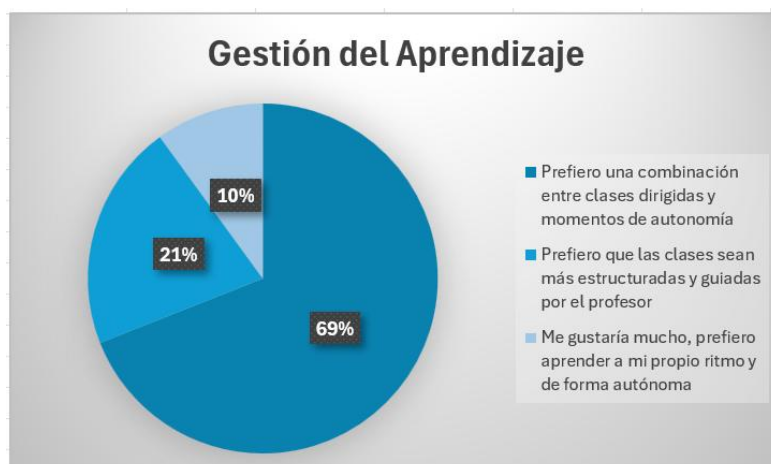
Fuente: Gráfico de elaboración propia

-Actividades que los estudiantes consideran más efectivas o que les ayudan a comprender mejor la asignatura de FOL. En este caso, las opciones de respuesta son múltiples y se pretende, de nuevo, medir o evaluar las preferencias o percepciones del grupo de muestra. De esta pregunta, se obtiene que el 75,9% de la muestra prefiere las clases prácticas o las clases teóricas con ejemplos prácticos. También se obtiene que uno de los alumnos considera efectivo, a la hora de comprender mejor los contenidos, la realización de ejercicios tipo test sobre casos prácticos (respuesta obtenida a través del recurso "otros" en el test, cuya respuesta era abierta).

Figura 6

Fuente: Gráfico de elaboración propia

-La gestión del aprendizaje. Los resultados obtenidos sobre este aspecto desprenden que un 69 % de los estudiantes pertenecientes a la muestra prefieren una combinación de clases dirigidas y momentos de autonomía.

Figura 7

Fuente: Gráfico de elaboración propia

-La planificación de las actividades. Los resultados sobre este aspecto desprenden que un 68 % de los estudiantes pertenecientes a la muestra prefieren tener un plan detallado con los pasos y objetivos claros.

Figura 8

Fuente: Gráfico de elaboración propia

-Propuestas de mejora sobre la experiencia de aprendizaje. Se realizan dos preguntas relativas a este aspecto, una de ellas con respuestas categóricas (Sí o No) en lugar de numéricas, en la que se pregunta "¿Hay algo que crees que se podría incluir para mejorar tu experiencia de aprendizaje?" y de la que se desprende que el 82,8% de los estudiantes que componen el grupo de muestra responde que "NO".

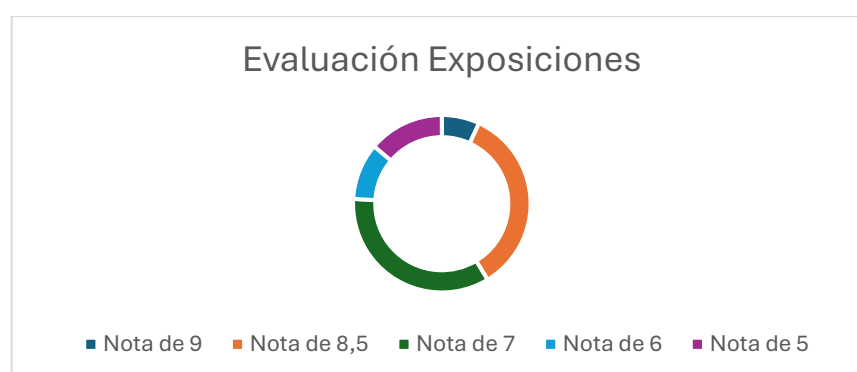
La última pregunta del cuestionario inicial y segunda que mide este aspecto es de carácter abierto, en la que los alumnos proponen mejoras como: dar menos teoría y más práctica; mayor número de prácticas o la preferencia de clases más interactivas.

4.2. Los resultados de las exposiciones y Kahoot

En el apartado 3.5.2, durante la fase de aplicación de la PDI relativa a la intervención en el aula, se realizan dos actividades de las que se pueden desgranar varios resultados.

El primer aspecto del que se desprenden resultados, son las exposiciones y presentaciones de diapositivas sobre el temario sorteado en el citado apartado (sesión 1). Para su evaluación, se utiliza la ficha de coevaluación (Anexo IV) y, sobre todo, la rúbrica de elaboración propia que se puede encontrar en el presente trabajo en el Anexo VI. De este, se obtiene que el 6,90% de los alumnos ha sacado un sobresaliente; el 68,97% de los alumnos ha logrado alcanzar el notable o notable alto; el 10,34% de los alumnos ha sacado 6 puntos en la evaluación de las exposiciones; y el 13,79% de los alumnos ha sacado un suficiente (5 puntos).

Figura 9



Fuente: Gráfico de elaboración propia

El segundo aspecto del que se desprenden resultados es la evaluación con el cuestionario realizado en Kahoot. Del cuestionario puramente evaluado se desprende que la gran mayoría del alumnado se acomodó rápidamente al juego y logró obtener una buena calificación, se incorpora al presente trabajo la tabla, pormenorizada, de los resultados reflejados en la aplicación de Kahoot.

Tabla 6

Calificación total (Puntos)	Respuestas Correctas	Respuestas Incorrectas
9145	10	5
9104	10	5
8818	10	5
8432	9	6
7261	8	7
7074	8	7
6320	9	6
5258	6	9

Fuente: Tabla de elaboración propia a través de los resultados e informe generados por Kahoot

Asimismo, por medio de la observación se analiza también la implementación del cuestionario de Kahoot. El objetivo es establecer el impacto de este recurso sobre aspectos tales como la motivación, la participación, el interés y la percepción de efectividad por parte de los estudiantes sobre este tipo de actividad.

De esta forma, durante el desarrollo del citado cuestionario, se pudo constatar que una amplia mayoría (el 70% de los alumnos) manifestaron de forma verbal su entusiasmo, mediante expresiones como “esto es muy guay” o “me encanta, es genial”. La utilización de estas expresiones, indica un gran nivel de motivación y de disfrute sobre la participación en este tipo de actividad. Esto, a su vez, determina que la actividad resultó ser estimulante y atractiva para los estudiantes.

Otro aspecto que se pudo observar es el fomento de la competencia sana generada con la actividad. Se pudo ver que el 90% de los alumnos mostraban un gran interés por superarse a sí mismos y mejorar sus respuestas, en el desarrollo del cuestionario. Ello, sugiere que la competencia sana es un factor que motiva e impulsa el esfuerzo y compromiso del alumnado durante este tipo de actividades.

También, se pudo examinar la rapidez y concentración con la que respondían a las preguntas, pese a que las primeras preguntas les “cogieron por sorpresa”, con las dos primeras se lograron adaptar todos sin ningún problema. Su agilidad de respuesta y adaptabilidad podría indicar una relación con el interés y motivación generado por el atractivo lúdico de Kahoot, que promueve el dinamismo y la participación activa.

Asimismo, el 100% de los estudiantes percibieron el cuestionario de Kahoot como una actividad efectiva para ayudarles a aprender y repasar los contenidos vistos durante toda la Unidad de Trabajo. La alianza entre los elementos pedagógicos y los elementos lúdicos es mayoritariamente bien valorada por los alumnos, de lo que se puede desgranar que es una experiencia de aprendizaje motivadora y realmente positiva.

4.3. Los resultados del cuestionario final

En el apartado 3.5.2, durante la fase de análisis y evaluación, donde también se terminan de analizar los resultados y comunicar las evaluaciones del apartado anterior a los estudiantes; se toma de referencia los datos obtenidos en el cuestionario final o de análisis de las metodologías aplicadas. Este cuestionario utiliza la escala de Likert de cinco puntos en cada una de las preguntas.

En este sentido, se expresan los valores que fueron evaluados. El cuestionario contaba con nueve preguntas, tres de ellas con respuesta abierta. Las preguntas y posibles respuestas se encuentran de modo literal en el Anexo VII del presente proyecto, no obstante, los aspectos ha tener en cuenta con sus resultados, en las seis preguntas con respuesta no abierta, son los siguientes:

-Experiencia general con las metodologías aplicadas. De toda la muestra y, a pesar de contar con cinco ítems de respuesta (que iban desde 1. Excelente a 5. Muy mala), se registró que veinte alumnos manifestaron haber tenido una experiencia “Buena” con la aplicación de las metodologías, mientras que nueve indicaron una experiencia “Regular”.

-Grado de motivación para el aprendizaje con la aplicación de las nuevas metodologías. De toda la muestra y, a pesar de tener cinco ítems de respuesta (que iban desde 1. Muy motivado/a a 5. Nada motivado/a), se registra que cinco alumnos manifiestan encontrarse “Muy motivados/a”, quince alumnos manifiestan haber estado “Algo motivados/as” con la aplicación de las metodologías, mientras que nueve contestaron “Neutral”.

-Grado en que estas metodologías ayudan a la comprensión de la UT. De toda la muestra y, a pesar de tener cinco ítems de respuesta (que iban desde 1. Totalmente de acuerdo a 5. Totalmente en desacuerdo), tres alumnos responden con “Neutral”, veinticuatro alumnos responden estar “De acuerdo” en que la aplicación de las nuevas metodologías les ha ayudado a la comprender mejor la UT, mientras que dos alumnos contestan estar “En desacuerdo”.

-La accesibilidad de los recursos y materiales proporcionados por la profesora en prácticas. De toda la muestra y, a pesar de tener cinco ítems de respuesta (que iban desde 1. Muy accesibles a 5. Nada accesibles), catorce alumnos responden que los materiales y recursos proporcionados eran “accesibles”, mientras que los otros quince estudiantes contestan que los materiales y recursos eran “muy accesibles”.

-La interacción con los compañeros durante las actividades. De toda la muestra y, a pesar de tener cinco ítems de respuesta (que iban desde 1. Excelente a 5. Muy mala), veinte alumnos califican la interacción con sus compañeros como “Buena”, mientras que nueve alumnos la califican como “Excelente”.

-Posibilidad de volver a utilizar este tipo de metodologías. De toda la muestra y, a pesar de tener cinco ítems de respuesta (que iban desde 1. Definitivamente sí a 5. Definitivamente no), a ocho alumnos que respondieron con “definitivamente si”, les

gustaría volver a utilizar este tipo de metodologías, quince alumnos respondieron que “probablemente sí” les gustaría, mientras que seis alumnos respondieron no estar seguros/as.

En cuanto a las preguntas con respuesta abierta, se encontró que la mayoría de los alumnos dejaba sin contestar algunas o todas las preguntas. Los pocos que anotaron alguna sugerencia o aspectos que les hubieron gustado más, apenas un 10% de ellos, escribieron que *“las exposiciones de los temas dados en clase son aspectos considerablemente positivos”*, también destacaron *“la libertad a la hora de buscar información y hacer las presentaciones”* o *“la forma de interactuar con los compañeros”*.

5. DISCUSIÓN

Los puntos fuertes de la presente intervención educativa vienen determinados desde varios ángulos. Si se toma de referencia el cuestionario inicial, en la “fase previa”, se puede observar que el 86,2% de los alumnos pertenecientes a la muestra prefieren materiales visuales (videos, presentaciones...) y actividades interactivas o ejercicios prácticos; el 76% de los alumnos se encuentra cómodo o muy cómodo con el uso de las TIC's; el 75,9% prefieren clases prácticas; y el 69% prefiere combinar clases dirigidas con momentos de autonomía. Por lo que, se puede desprender de esos resultados iniciales que las propuestas metodológicas implantadas van en consonancia con las preferencias de la muestra.

De un lado, la aplicación de la metodología del Aula Invertida otorga a los estudiantes clases dirigidas y momentos de autonomía; materiales visuales (como videos y presentaciones) para el estudio de la UT; y clases en el aula de carácter eminentemente práctico; circunstancias, elementos y recursos, que han provocado un aumento en el interés y motivación del alumnado, que se manifestó en alguna de las respuestas de tipo abierto del cuestionario final: *“las exposiciones de los temas dados en clase son aspectos considerablemente positivos”*, o *“la libertad a la hora de buscar información y hacer las presentaciones”*.

De otro lado, la aplicación de la metodología de gamificación con Kahoot otorga a los estudiantes la realización de actividades interactivas y ejercicios de aplicación práctica. Asimismo, los estudiantes de la muestra, por su grado de comodidad con el uso de las TIC's, no plantean problemas a la hora de la realización de este tipo de

actividades y, de hecho, resulta un punto positivo para el interés, participación y motivación del alumnado como así demuestra alguna respuesta de tipo abierto en el cuestionario final, en cuanto a los aspectos que les habían gustado más, así se destaca: *“la forma de interactuar con los compañeros”*.

No obstante, la utilización de las TIC's puede convertirse en un punto débil en la aplicación de las metodologías, al depender la sesión del funcionamiento óptimo de Internet, la página web, y de los móviles de todos y cada uno de los alumnos. También, otro punto débil de la aplicación de este tipo de metodologías viene determinado por el contexto económico y familiar del alumnado, pues no en todos los entornos educativos se puede encontrar que todos los alumnos dispongan en casa de Internet o de un ordenador, con el que puedan trabajar los contenidos *online*. Por ello, dentro de la intervención dentro del aula con la metodología de *Flipped Classroom*, se trató de dar tiempo en clase para que pudieran trabajar los contenidos de la asignatura y hacer el autoaprendizaje dentro del aula, propuesta que debe incorporarse para el uso de esta investigación en un futuro.

Asimismo, otro de los puntos débiles observados, tiene que ver con la utilización de Kahoot, ya que las respuestas requieren de una agilidad que, los alumnos al comienzo de la actividad no tienen por la falta de costumbre en la utilización de este tipo de actividad pese a que, una vez pasadas las primeras respuestas, sí adquieren. Además, derivado de esa rapidez requerida, la atención en el contenido de las preguntas baja, primando responder rápido por encima de conseguir la respuesta correcta. Este tipo de limitación o punto débil se trató de subsanar con la corrección de las preguntas, una por una, una vez terminado el Kahoot, lo que otorgó a los alumnos la atención debida sobre los contenidos y la comprobación de su propio aprendizaje.

En cuanto a la implementación del Aula Invertida, tal y como recoge Zheng et al. (2020) en sus estudios, se han podido comprobar los resultados favorables en cuestiones como rendimiento, participación, interacción y motivación del alumnado. Así, los resultados de las exposiciones expresan que ningún alumno resultó suspenso, es más, casi un 7% alcanzó el sobresaliente, y casi un 70% de los alumnos de la muestra, alcanzaron el notable o notable alto. También, durante la “fase de análisis”, el 68,9% de los alumnos de la muestra declararon encontrarse muy motivados o algo motivados con la aplicación de este tipo de metodologías.

Asimismo, como destaca el estudio de Martín y Tourón (2017), se pudo observar que el factor de la interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente, son aspectos destacados por los alumnos de la muestra (*“la forma de interactuar con los compañeros”*). No obstante, tal y como sostienen Del Arco Bravo et al. (2019) y Ros y Rodríguez Laguna (2021), la metodología del Aula Invertida requiere de un alto grado de responsabilidad, y compromiso por parte del alumnado y los docentes; así como una gran formación del docente en este modelo, para que se dé una óptima aplicación de la metodología.

En cuanto a la implementación de la gamificación a través de Kahoot, la utilización de este recurso se realizó, de acuerdo con Grinias (2017), para la realización de una revisión completa del contenido, mientras los estudiantes competían entre sí. De esta manera, se pudo constatar, a través de la observación, que mediante esa competencia sana se consiguen aspectos como el aumento del entusiasmo e interés por superarse a sí mismos, potenciando la resolución de problemas y el fomento de entornos educativos más eficaces, como se deduce de los estudios de Camerón y Bizo (2019) y Salazar-Vallejo y Rivera-Rogel (2022).

Se puede agregar, como recoge Baltasar-Sánchez (2019), que la utilización de Kahoot promovió un clima de colaboración, participación y competición dentro del aula, aspectos que favorecen el aprendizaje y asimilación de contenidos; de tal forma que, cuando el “juego” acabó, los alumnos pidieron la comprobación de los resultados. De hecho, de los resultados obtenidos en la “fase de análisis” se desprende que un 82,76% de los alumnos de la muestra manifestaron estar de acuerdo con que la utilización de estas metodologías, entre las que se encuentra Kahoot, ayudaron con la mejora de la comprensión de los contenidos de la UT.

No obstante, como también sucede con la metodología del Aula Invertida, la gamificación requiere de grandes habilidades tecnológicas y de grandes recursos de tiempo de los docentes, necesarios para la preparación de la actividad o actividades, aspectos que se pudieron comprobar y que van en consonancia con los estudios de Ordóñez Olmedo y Mohedano Sánchez (2019).

En definitiva, se puede afirmar, dentro de las limitaciones y falta de representatividad de la muestra, que la implementación de la metodología del Aula Invertida y de la gamificación a través de Kahoot, han resultado ser favorables para la consecución de los objetivos planteados en la presente propuesta. De esta forma, se ha mejorado la motivación e interés del alumnado, potenciando el autoaprendizaje,

la responsabilidad, compromiso y aumentando las clases prácticas por sobre las teóricas. Se han logrado conocer todos los elementos conceptuales del Contrato de Trabajo y de los tipos de contrato de trabajo, a través de la preparación individual y por equipos de las exposiciones y presentaciones, consiguiendo resultados óptimos en su evaluación. Y, por último, los alumnos de la muestra se han mostrado positivos y favorables a la inclusión de este tipo de metodologías en su proceso de enseñanza-aprendizaje (el 79,31% respondieron favorablemente en el cuestionario final de análisis de la metodología).

6. CONCLUSIONES

Este trabajo muestra cómo se pueden aplicar metodologías innovadoras dentro de un Grado Superior de Dirección de Cocina, y cómo estas metodologías pueden ayudar a que el proceso enseñanza-aprendizaje resulte más interesante, enriquecedor y motivador para el alumnado. De hecho, son opciones válidas y de preferencia del alumnado, según se ha podido comprobar con el cuestionario inicial durante la fase previa de la intervención en el aula.

Este tipo de metodologías, ayudan a que el alumnado consiga elementos transversales necesarios para su vida personal y profesional futura, tales como la autonomía, uso de las TIC's, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la interacción con otros, habilidades sociales y de comunicación.

Asimismo, esta forma de enseñanza-aprendizaje huye de las clases puramente magistrales y convierte el trabajo en el aula en un proceso dinámico y flexible, donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Esto, lleva a que los alumnos de Formación Profesional, quienes a menudo menosprecian la especialidad de IPE por su perspectiva alejada dentro de la especialidad que han elegido, encuentren la utilidad de la asignatura y puedan llevar la teoría a la práctica de un modo sencillo, creativo y eficaz.

La perspectiva del alumnado sobre la intervención en el aula es positiva, tal y como se ha comprobado en la fase de aplicación y en la fase de análisis. Pese a ello, no se puede hablar de una muestra representativa, pero los resultados sí indican que este tipo de metodologías ayudan a crear estrategias innovadoras de aprendizaje que no se alejan del currículo, pero resultan atractivas y eficaces para los estudiantes.

La implementación efectiva dentro de FP supone retos enormes en el profesorado, requiere una gran formación, conocimientos profundos, habilidades tecnológicas y de estrategia. Si bien, como ya ha quedado reflejado en la presente investigación, una vez superados, generan que los alumnos se sientan identificados en los contenidos de la asignatura, asimilen mejor los conceptos y sean capaces de ver su utilidad presente y futura para su desarrollo personal y profesional.

Para terminar, esta investigación ha resultado un desafío en cuanto a la aplicación de las metodologías. De hecho, el Aula Invertida y la gamificación mediante Kahoot, han requerido conocimientos profundos sobre la Unidad de Trabajo a impartir, pero también, una gran formación sobre los recursos online y sobre el propio Kahoot.

Del mismo modo, la aplicación de Kahoot implica una revisión amplia de los contenidos para formalizar un cuestionario eficaz de asimilación de la Unidad; así como, una organización y planificación extensa sobre todos los pasos a seguir tanto con los propios alumnos (instrucciones, temario, actividades, recursos) como propios para este proyecto (cuestionarios, rúbricas, criterios de evaluación, recursos y materiales).

Para concluir, la consecución del presente estudio ha supuesto una oportunidad única de conocimiento sobre la innovación educativa a través de metodologías activas. También, una investigación y aprendizaje profundo sobre las estrategias y recursos necesarios para una implementación efectiva. La presente intervención en el aula se origina desde el prisma que supone que hay otros métodos más efectivos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y en la relación estudiante-docente.

Que un docente es algo más que un transmisor de información o conocimientos, que es un facilitador, un guía del aprendizaje de sus alumnos. Y, por ende, estas metodologías son un gran paso para lograr que el alumno sea el dueño y regulador de su propio aprendizaje. Para que el alumno encuentre dentro de sí mismo, las metas y recompensas necesarias que le ayuden a motivarse y conseguir todo lo que se proponga en la vida.

"El mundo entero se aparta cuando ve pasar a un hombre que sabe a dónde va".

(Saint-Exupéry, 2002)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. y Ibrahim, A. (2019). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1017-1051. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8>

Abad Liñán, J. M. (2019). La ciudad mermada que soñó con llegar a 300.000 habitantes. *El País*.
https://elpais.com/sociedad/2019/02/05/actualidad/1549335210_628003.html

Alonso Betancourt, L. A., Cruz Cabezas, M. A., Parente Pérez, E., & del Cerro Campano, Y. (2021). Concepción didáctica de aula invertida para la formación profesional de los trabajadores. *Revista Científica Estelí*, (37), 168–192. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i37.11217>

Alonso Tapia, J. (1998). Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar. Santillana.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Comps.). (2000). Escuelas democráticas (3ª ed.). Morata. ¿Qué es una escuela democrática? Pág. 24
<http://www.ivcc.edu.ar/blogpri/sites/default/files/Escuelas%20democr%C3%A1ticas-Apple.pdf>

Avendaño Castro, W. R. y Parada Trujillo, A. E.. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación y Desarrollo*, 19 (2), 398-413. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612011000200007&lng=en&tlng=es

Baltasar-Sánchez, A. (2019). “Aula invertida” propuesta de intervención educativa para el módulo de Fisiopatología en Formación Profesional Ciclo Formativo de Grado Superior.

Beck, L. A. (1992). Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Flujo: la psicología de la experiencia óptima*. *Journal of Leisure Research*, 24 (1), 93–94.
<https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>

Cameron, K. E. y Bizo, L. A. (2019). Use of the game-based learning platform KAHOOT! to facilitate learner engagement in animal science students. *Research in Learning Technology*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2225>

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, MS (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4 (2), 20-32.

Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. URI: <http://hdl.handle.net/10272/15178>

Csikszentmihalyi M. (2013), *Fluir (Flow): Una Psicología de la Felicidad*, España: KAIROS.

Competencias transversales y aula invertida en educación superior. (2025). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: REIFOP*, 28(. 1), 169–182. <https://doi.org/10.6018/reifop.622951>

Cordero del Castillo, P. (2011). La juventud española de principios del siglo XXI. *Humanismo y Trabajo Social*, 10, 103-134.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4117653>

Crimmins, M. T. y Midkiff, B. (2017). High structure active learning pedagogy for the teaching of organic chemistry: Assessing the impact on academic outcomes. *Journal of Chemical Education*, 94, 429-438. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00663>

Del Arco Bravo, I., Flores Alarcia, O. y Silva García, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.1.327831>

Del Sol Ávila, Y. (2024). *Desafíos y preferencias en la formación pedagógica: el practicum en el contexto del modelo project 21 de ISIMA universidad - DYLE*. Fórum

Europeo de Administradores de la Educación. <https://dyle.es/desafios-y-preferencias-en-la-formacion-pedagogica-el-practicum-en-el-contexto-del-modelo-proyect-21-de-isima-universidad/>

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. En CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, Canada. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Dewey, J. (1916) Democracy and Education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. Kappa Delta Pi.

Domínguez, L., Sanabria, Á. y Sierra, D. (2017). El clima productivo en cirugía: ¿una condición para el aprendizaje en el aula invertida? Educación Médica, 19(3), 263-269. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.08.001>

Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3–11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>

Feinberg, W., y Torres, C. A. (2016). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (23), 29–42. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9715>

Ferreiro-González, M., Amores, A., Espada-Bellido, E., Aliaño-González, M. J., Vázquez, M., Velasco, A., y Cejudo, C. (2019). Escape Classroom: Can you solve a crime using the analytical process? *Journal of Chemical Education*, 96(2), 267-273. doi: 10.1021/acs.jchemed.8b00601

García Galán, N. y Morales Yago, F. J. (2021). Análisis espacial del envejecimiento y dependencia poblacional en Talavera de la Reina (Toledo), a través de indicadores significativos. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica. Tomo CLVI (2021)*, 156, 131-171.

García Iruela, M., y Hijón Neira, R. (2017). Análisis para la gamificación de un curso de Formación Profesional. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. 26, 46–60.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., Cañada-Cañada, F. y Gallego Picó, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo “Flipped”: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(2), 71-87. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2233>

Grinias, J.P. (2017). Making a game out of it: Using web-based competitive quizzes for quantitative analysis content review. *Journal of Chemical Education*, 94(9), 1363-1366. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00311>

González-Reiche, L. (2017). *LA MOTIVACIÓN y EL APRENDIZAJE*. Departamento de Psicopedagogía, Universidad Rafael Landívar. https://www.academia.edu/download/58254702/Gonzalez-Reiche_MotivacionYAprendizaje.pdf

Guirao, A. (2017). Flipped FOL. YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLmc476H34W2voHmdOf4PaYt0qEDy-OOQv>

Hausmann-López, V., Barrientos-Muñoz, M., Inzunza-Delgado, V., La Flor Gómez, R., y Stier-Piera, N. (2024). Factores asociados a la percepción del aula invertida en estudiantes de Educación Superior Técnico Profesional. *I+D Revista de Investigaciones*, 19(1), 1–15.

Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es

Ibrahim, A. y Zaatari, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 251, 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>

I.E.S. San Isidro. (n.d.). <https://www.iessanisidrovirtual.com/>

Kapp, K. (2012). *The gamification of Learning and Instruction Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. New Jersey, EE. UU.: John Wiley y Sons.

La aplicación de metodologías activas con tecnología en el aula para mejorar la motivación y el rendimiento académico en los niveles medio, superior y bachillerato. (2025). *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6 (1), 47. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3545>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (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. (2022). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>

López, J. A. F. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179.

López Esteban, C. (2024). *La internacionalización a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible : del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES)*.

Manzano-León, A., Sánchez-Sánchez, M., Trigueros-Ramos, R., Álvarez-Hernández, J., y Aguilar Parra, J. M. (2020). Gamificación y Breakout Edu en Formación Profesional. El programa «Grey Place» en Integración Social. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>

Martín, R. D. y Tourón, J. (2017). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17704>

Maslow, A. (1943). “Una Teoría de la Motivación Humana” *Psychological Review*, vol. 50, 1943, pp. 370-396.

Mayer, R. (2004) *Psicología de la Educación Vol. II* Madrid: Pearson Educación. (Páginas: 251 a 279).

Medina Mallén, M. C. (2019). *“El blended-learning como metodología de aprendizaje en la asignatura de obstetricia de 4º curso del grado de medicina* [Universitat Autònoma de Barcelona, 2019.]

Ministerio De Educación, Formación Profesional Y Deportes. (n.d.). Formación profesional. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/enseanzas/fp.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España (n.d), Técnico Superior en Dirección de Cocina. TodoFP. <https://www.todofp.es/que-estudiar/familias-profesionales/hosteleria-turismo/direccion-cocina.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Formación Profesional. Estadísticas de Formación Profesional del Sistema Educativo - Edición 2024. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/gl/dam/jcr:524767d9-8d1d-470e-b347-011233cc0541/publi-2024.pdf>

Mota, J. (2017). *Los ladrones también tenemos derechos | El Acabose* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RM-PV-cuDa4>

Naranjo Pereira, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. *Revista Educación*, 33(2), 153–170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>

Olmos, R. (2017). Kahoot: ¡Un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, (86), 51–56.

Orden EDU/2883/2010, de 2 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Dirección de Cocina. <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/02/edu2883>

Ordóñez Olmedo, E. y Mohedano Sánchez, I. 2019. El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. Hekademos: revista educativa digital, ISSN-e 1989-3558, N°. 26, págs. 18-30.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6985274>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Pink, D. H. (2009). Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us. Riverhead Books

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. Revista de Educación, (391), 149-177. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>

Programación Didáctica del Departamento de Formación y Orientación Laboral. Curso 24-25. I.E.S. San Isidro de Talavera de la Reina.

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (2023). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659>

Real Decreto 687/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Dirección de Cocina y se fijan sus enseñanzas mínimas (2010). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/05/20/687>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (2011). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/29/1147>

Rieckmann, M. (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO Publishing

Ros, G., y Rodríguez Laguna, M. T. (2021). Influencia del aula invertida en la formación científica inicial de Maestros/as: beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actitudes y expectativas hacia las ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (2), 463–482. <https://doi.org/10.6018/rie.434131>

Royo, A. (2017). *La Sociedad Gaseosa*. Barcelona: Plataforma Editorial

Saglam, D. y Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170. <https://doi.org/10.5430/WJE.V8N4P170>

Saint-Exupery, A. (2002). *El principito* (J. Eyhéramonno (Ed.)). s.n.].

Salazar-Vallejo, G. y Rivera-Rogel, D. (2022). Kahoot como recurso de evaluación en la Educación Superior. IV: Alfabetización mediática y formación de profesores. Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje. ISBN 9788493731694, págs. 591-597. <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2022/Alfamed-actas-076.pdf>

Salinas Martínez, N. P. y Quintero Rodríguez, E. (2018). A hybrid and flipped version of an introductory mathematics course for higher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(1), 112-117. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422616>

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

SEPE (n.d.). Modalidades de contratosI. Servicio Público De Empleo Estatal. <https://www.sepe.es/HomeSepe/es/empresas/Contratos-de-trabajo/modelos-contrato.html>

Shoshani, A. y Slone, M. (2013). Transición a la secundaria desde la perspectiva de las fortalezas: Fortalezas de carácter, bienestar subjetivo y adaptación escolar en adolescentes jóvenes. *Revista de estudios de la felicidad*, 14, 1163-1181.

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa* (México, DF),

17(73), 117-132. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117

Sola Martínez, T., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M. y Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-análisis de la producción científica de impacto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(1), 25-38. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>

Sosa, M., Guerra, J. y Cerezo, M. (2021). Flipped classroom in the context of higher education: learning, satisfaction and interaction. Education Sciences, 11(8), 416. <https://doi.org/10.3390/educsci11080416>

Thai, N. T., De Weber, B. y Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. Computers <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>

Vroom, V. (1964). Work and motivation [Trabajo y motivación]. New York: Wiley.

Webb, M. y Doman, E. (2016). Does the flipped classroom lead to increased gains on learning outcomes in esl/efl contexts? The Catesol Journal, 28(1), 39-67.

Zheng, L., Bhagat, K., Zhen, Y. y Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation: a meta-analysis. Journal of Educational Technology & Society, 23(1), 1-15. <https://www.jstor.org/stable/26915403>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de Opinión

15/3/25, 11:49

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Cuestionario totalmente anónimo para evaluar las metodologías de aprendizaje preferidas por el alumnado, así como el uso tecnológico más adecuado para la formación

1. **EDAD**

2. **¿Has cursado estudios previos relacionados con nuestra asignatura?** (Por ejemplo, con contenidos jurídicos)

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

☐ Si

☐ No

3. **Si respondiste "Sí", ¿en qué nivel educativo o tipo de formación? (Ejemplo: Formación profesional, formación específica, etc.)**

4. **¿Cómo prefieres recibir la información en un entorno educativo?** (Marca todas las opciones que consideres relevantes)

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Clases teóricas y explicaciones detalladas
- ☐ Demostraciones prácticas de los contenidos
- ☐ Trabajos grupales y colaborativos
- ☐ Aprendizaje autónomo y proyectos individuales
- ☐ Material visual (videos, presentaciones, diagramas)
- ☐ Lecturas y textos escritos
- ☐ Actividades interactivas o ejercicios prácticos
- ☐ Otros

15/3/25, 11:49

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

5. Si has marcado "otros" en la pregunta anterior, especifica:

6. ¿Qué tan cómodo te sientes utilizando tecnología para aprender? (Por ejemplo: utilizar aplicaciones, recursos en línea, plataformas educativas)

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy cómodo
- ☐ Cómodo
- ☐ Neutral
- ☐ Incómodo
- ☐ Muy incómodo

7. ¿Qué tipo de recursos tecnológicos prefieres utilizar en tu formación?

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ Videos y tutoriales en línea
- ☐ Aplicaciones móviles u online para el aprendizaje
- ☐ Simuladores o juegos interactivos
- ☐ Foros o plataformas de discusión en línea
- ☐ Otros

8. Si has marcado "otros" en la pregunta anterior, especifica:

15/3/25, 11:49

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

9. **¿Qué tipo de actividades consideras más efectivas y te ayudan a comprender mejor nuestra asignatura, en este grado superior?** (Marca todas las que consideres adecuadas)

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Clases prácticas
- ☐ Clases teóricas con ejemplos aplicados
- ☐ Tutorías individuales
- ☐ Proyectos o trabajos grupales o individuales
- ☐ Visitas a restaurantes o empresas del sector
- ☐ Prácticas en entornos reales de trabajo
- ☐ Exámenes escritos y evaluaciones
- ☐ Otros

10. **Si has marcado "otros" en la pregunta anterior, especifica:**

11. **¿Qué tanto te gustaría poder gestionar tu propio aprendizaje dentro del grado?**

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ Me gustaría mucho, prefiero aprender a mi propio ritmo y de forma autónoma
- ☐ Prefiero una combinación entre clases dirigidas y momentos de autonomía
- ☐ Prefiero que las clases sean más estructuradas y guiadas por el profesor

12. **En cuanto a la planificación de actividades de la asignatura, ¿prefieres tener?**

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ Un plan detallado con todos los pasos y objetivos claros
- ☐ Flexibilidad para tomar decisiones sobre el proceso
- ☐ Un marco general con espacio para improvisación

15/3/25, 11:49

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

13. **¿Hay algo que crees que se podría incluir para mejorar tu experiencia de aprendizaje?**

 Dropdown

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

14. **Si has marcado "Sí" en la pregunta anterior, especifica:**

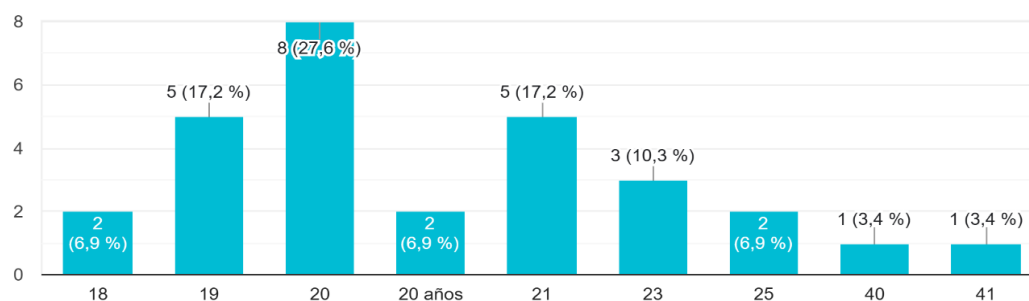
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo II. Resultados Cuestionario de Opinión

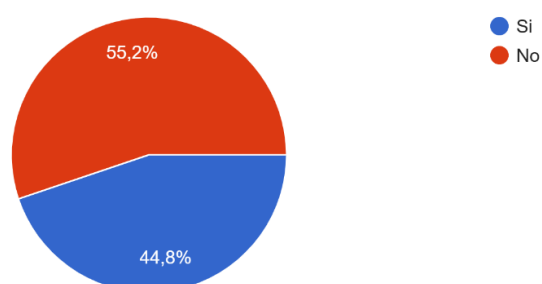
EDAD

29 respuestas



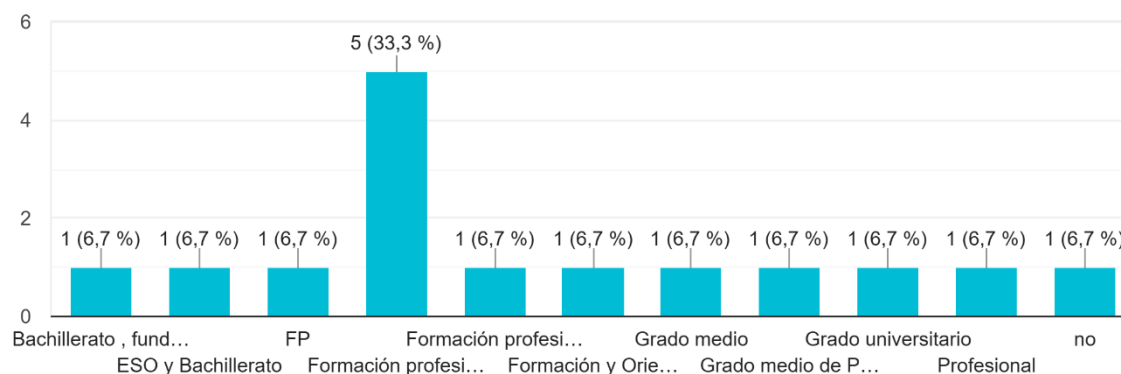
¿Has cursado estudios previos relacionados con nuestra asignatura? (Por ejemplo, con contenidos jurídicos)

29 respuestas



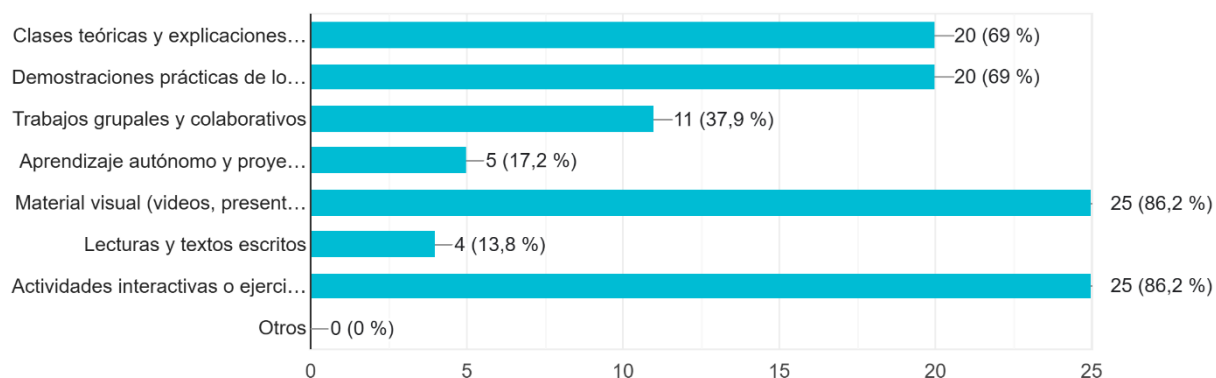
Si respondiste "Sí", ¿en qué nivel educativo o tipo de formación? (Ejemplo: Formación profesional, formación específica, etc.)

15 respuestas



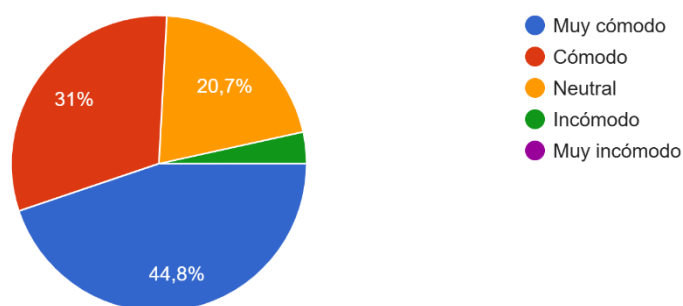
¿Cómo prefieres recibir la información en un entorno educativo? (Marca todas las opciones que consideres relevantes)

29 respuestas



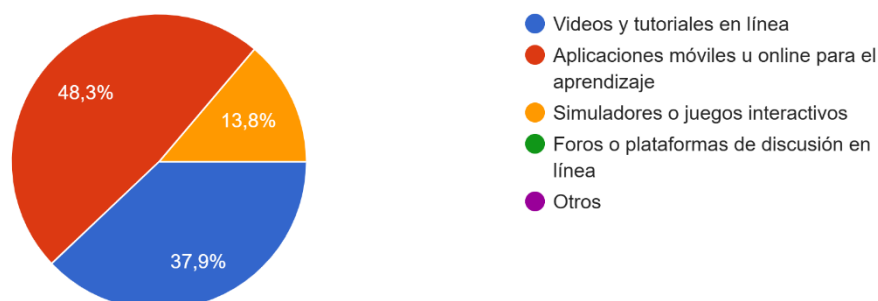
¿Qué tan cómodo te sientes utilizando tecnología para aprender? (Por ejemplo: utilizar aplicaciones, recursos en línea, plataformas educativas)

29 respuestas



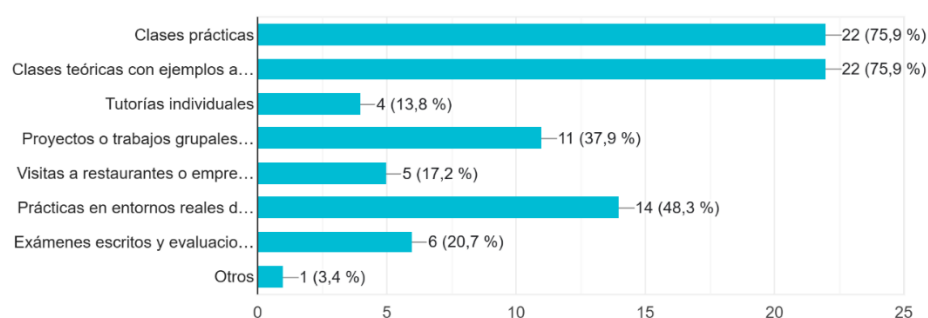
¿Qué tipo de recursos tecnológicos prefieres utilizar en tu formación?

29 respuestas



¿Qué tipo de actividades consideras más efectivas y te ayudan a comprender mejor nuestra asignatura, en este grado superior? (Marca todas las que consideres adecuadas)

29 respuestas



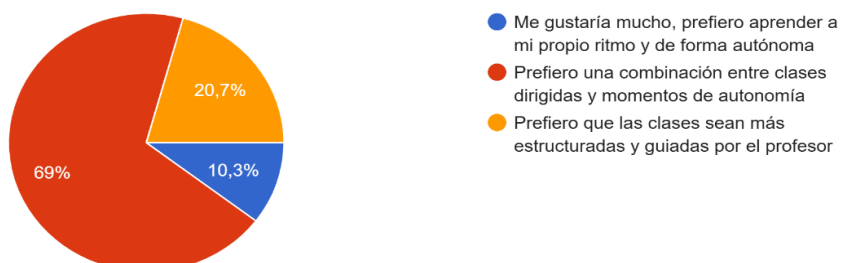
Si has marcado "otros" en la pregunta anterior, especifica:

1 respuesta

Ejercicios tipo test de practicas

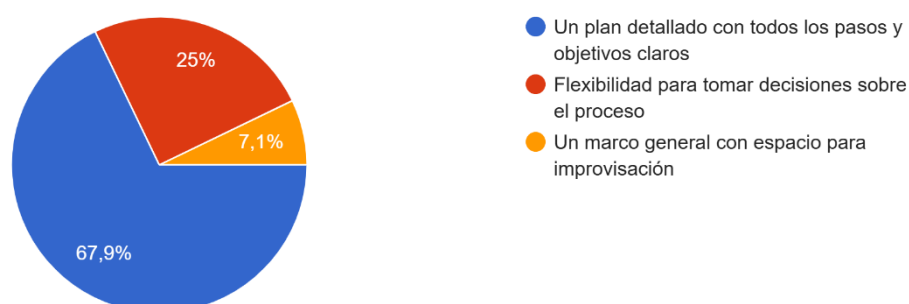
¿Qué tanto te gustaría poder gestionar tu propio aprendizaje dentro del grado?

29 respuestas



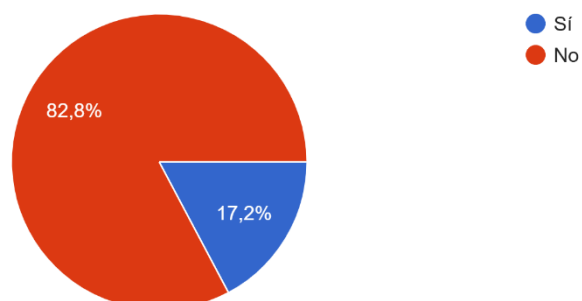
En cuanto a la planificación de actividades de la asignatura, ¿prefieres tener?

28 respuestas



¿Hay algo que crees que se podría incluir para mejorar tu experiencia de aprendizaje?

29 respuestas



Si has marcado "Sí" en la pregunta anterior, especifica:

4 respuestas

Dar menos teoría y más prácticas que es como realmente se aprende.

Mayor número de prácticas

Clases más interactivas

Identificar cuando una dinámica de aprendizaje no esta funcionando y tener un ``plan B``

Anexo III. Instrucciones y temas de las exposiciones

TEMAS DE LAS EXPOSICIONES

1.- Contratos indefinidos: El contrato indefinido ordinario y el contrato indefinido con cláusulas específicas.

2.- Contrato indefinido: el fijo-discontinuo

3.- Contratos temporales (Formativos): Contratos para la formación en alternancia y Contrato para la obtención de práctica profesional

4.- Contratos temporales: Contrato por circunstancias de la producción

5.- Contratos temporales: Contrato por sustitución de la persona trabajadora

6.- Contrato relevo y Contrato a tiempo parcial

7.- Las Empresas de Trabajo Temporal (ETT)

Instrucciones sobre las exposiciones:

- Serán individuales o en parejas
- La extensión no puede ser inferior a 5 minutos, ni superar los 10 minutos
- Deben contener todos los conceptos del tema elegido y debe ser explicado adecuadamente.
- Se debe utilizar al menos 3 ejemplos prácticos.
- Se debe exponer, además, alguna noticia, artículo o vídeo relacionado con el tema.
- Debe realizarse mediante una presentación de diapositivas y se podrá utilizar PowerPoint, Canva, Genially o alguna aplicación similar
- Deberá contener referencias y bibliografía, según normativa APA
- Se valorará positivamente el uso de recursos amenos y que involucren activamente al resto de la clase

Al finalizar cada exposición, el resto de los alumnos valorará, de forma anónima y respetuosa, lo que acaban de ver, mediante una calificación de entre 1 a 5 puntos, donde:

1. Insuficiente
2. Deficiente
3. Regular
4. Bastante bueno
5. Excelente

Posteriormente, la profesora evaluará la actividad de 1 a 10, para tenerlo en cuenta en el proceso de evaluación continua del módulo.

Asimismo, todos los alumnos realizarán un cuestionario de 15 preguntas en kahoot, sobre toda la materia vista durante la clase y las exposiciones. Dicho cuestionario generará un ranking de puntos y el ganador/a, tendrá una recompensa.

Anexo IV. Ficha coevaluaciones

	1.- Insuficiente	2.- Deficiente	3.- Regular	4.- Bastante bueno	5.- Excelente
1.- Contratos indefinidos					
2.- El fijo- discontinuo					
3.- Formativos					
4.- Contrato por circunstancias de la producción					
5.- Contrato por sustitución de la persona trabajadora					
6.- Contrato relevos y Contrato a tiempo parcial					
7.- Las ETT					

Anexo V. Kahoot: Cuestionario resuelto

1 - Quiz

¿Puede celebrar un contrato de trabajo un joven de 16 años que va a trabajar en un comercio durante el verano?



- | | | |
|---|--|---|
|  | a) No, debe tener 18 años cumplidos | ✗ |
|  | c) Sí, pero requiere permiso de sus padres o tutores legales | ✓ |
|  | b) Sí puede trabajar, pero nunca en verano | ✗ |
|  | d) Sí, no necesita ningún permiso | ✗ |

2 - Quiz

¿Pueden celebrar un contrato de trabajo dos jóvenes de 17 años que acaban de casarse?



- | | | |
|---|---|---|
|  | Sí, pues se trata de menores de 18 años emancipados | ✓ |
|  | No, de hecho, no pueden estar casados con esa edad | ✗ |
|  | Sí, si tienen permiso firmado de sus padres | ✗ |
|  | No, la Ley exige que tengan 18 años cumplidos | ✗ |

3 - Quiz

¿Puede celebrar un contrato de trabajo una mujer húngara que acaba de llegar a España?



- | | | |
|---|---|---|
|  | Sí, aunque necesita un permiso de trabajo | ✗ |
|  | No, Hungría no pertenece a la UE | ✗ |
|  | No, necesita un permiso especial y llevar en España dos meses | ✗ |
|  | Sí, se trata de una ciudadana de la UE que no necesita permiso de trabajo | ✓ |

4 - Quiz

¿Puede celebrar un contrato de trabajo una joven de 15 años que va a ser contratada en una tienda de calzado?



30 s



No, pues es menor de 16 años y no se trata de espectáculos públicos



Sí, siempre que tenga permiso de sus padres o tutores legales



Sí, siempre que tenga permiso de la autoridad laboral



No, pues no está casada



5 - Quiz

María comenzará a trabajar en una empresa, pero primero debe pasar el periodo de prueba para que le hagan el contrato



30 s



Es correcto



Es correcto, aunque debe firmar un anexo al comienzo del periodo de prueba



No es correcto, el periodo de prueba debe pactarse en el contrato



No es correcto, el periodo de prueba no es legal



6 - Quiz

En relación con los contratos indefinidos...



30 s



El contrato se presume concertado de forma temporal



El contrato solo puede celebrarse por circunstancias de la producción



El contrato solo puede celebrarse por sustitución de persona trabajadora



Ninguna es correcta



7 - Quiz

Un contrato formativo para la obtención de la práctica profesional adecuada a los estudios tendrá una duración...



- | | | |
|--|--------------------|---|
| | Mínima de 12 meses | ✗ |
| | Mínima de 6 meses | ✓ |
| | Máxima de 6 meses | ✗ |
| | Máxima de 2 años | ✗ |

8 - Quiz

El contrato por circunstancias de la producción puede obedecer...



- | | | |
|--|--|---|
| | Al incremento ocasional e imprevisible de la actividad | ✗ |
| | A oscilaciones que generen desajustes | ✗ |
| | A situaciones estacionales | ✗ |
| | Todas son correctas | ✓ |

9 - Quiz

Empresa con puesto vacante, inicia el proceso de selección, y contrata a otra persona mientras eligen a la definitiva



- | | | |
|--|--|---|
| | Por sustitución de persona trabajadora | ✓ |
| | Indefinido | ✗ |
| | A tiempo parcial | ✗ |
| | Formativo | ✗ |

10 - Quiz

Carlos tiene 19 años y está estudiando una FP superior. Una empresa quiere que desempeñe un trabajo sobre sus estudios:



- | | | |
|---|--|---|
|  | Contrato por circunstancias de la producción | ✗ |
|  | Contrato formativo para la obtención de práctica profesional | ✗ |
|  | Contrato relevo | ✗ |
|  | Contrato formativo para la formación en alternancia | ✓ |

11 - Quiz

¿Todos los contratos deben ser por escrito?



- | | | |
|---|---|---|
|  | Sí, si no es por escrito son ilegales | ✗ |
|  | No, pueden también ser verbales sin importar el tipo de contrato | ✗ |
|  | Excepto, los indefinidos ordinarios y por circunstancias de la producción | ✓ |
|  | Sí, pero únicamente los contratos formativos | ✗ |

12 - Quiz

Fran se va un mes de vacaciones y la empresa debe sustituirle, el contrato que va a realizar es el de...



- | | | |
|---|---------------------------------|---|
|  | Relevo | ✗ |
|  | Circunstancias de la producción | ✓ |
|  | Sustitución | ✗ |
|  | Formativo | ✗ |

13 - Quiz

Margarita ha sufrido un accidente y estará de baja tres semanas, la empresa necesita a alguien que realice sus funciones



Sustitución



Circunstancias de la producción



Relevo



Formativos



14 - Quiz

En el contrato de formación en alternancia:



La edad debe ser menor de 30 años



No puede un trabajador que ya ha trabajado antes en la empresa más de 1 año



La duración mínima es 3 meses y máxima de 2 años



Su salario equivale al del S.M.I.



15 - Quiz

¿Cuál de los siguientes datos no es contenido mínimo obligatorio en un contrato de trabajo?



La fecha de comienzo del contrato



la duración anual de las vacaciones



El plazo de preaviso para rescindir el contrato



El número de horas extraordinarias a realizar



Anexo VI. Rúbrica de evaluación de las exposiciones

EXPOSICIONES	POCO ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO	EXCELENTE
1.Diseño y creatividad (20%)	La presentación es bastante pobre, debiendo cuidar mejor todos los elementos que lo conforman para su comprensión.	La presentación es correcta, algunos de sus elementos están bien organizados, facilitando este hecho su comprensión.	La presentación está muy desarrollada, estando la mayoría de sus elementos bien organizados, facilitando este hecho su comprensión.	La presentación es excelente, cuidando al detalle los diferentes elementos, organizándolos adecuadamente y garantizando una comprensión profunda del trabajo.
2.Contenido (40%)	Estructura demasiado básica, no desarrollando lo suficiente.	Estructura correcta, pudiendo concretar más aspectos clave del tema.	Contiene la mayoría de los elementos del contenido solicitado, se encuentra desarrollado y estructurado.	Contiene la mayoría de los elementos del contenido solicitado, se encuentra desarrollado y estructurado perfectamente.
3.Expresión oral, recursos amenos y ejemplos (20%)	La expresión oral es pobre, no utiliza ningún ejemplo o recurso ameno	La expresión oral es correcta, utiliza algún ejemplo o recurso.	La expresión oral es correcta, utiliza varios ejemplos o recursos.	La expresión oral es excelente, utiliza todos los ejemplos y recursos.
4.Calidad de la documentación, normas lingüísticas, expresión escrita y normativa apa 7 en bibliografía (20%)	La calidad de la documentación aportada tiene bastante margen de mejora. El trabajo tiene errores gramaticales. La expresión tiene carencias. Se detectan varios errores en la aplicación de la normativa APA para las referencias bibliográficas	La calidad de la documentación es correcta. La mayoría de las palabras están escritas correctamente y la expresión es correcta. Se detectan varios errores en la aplicación de la normativa APA en las referencias bibliográficas.	La calidad de la documentación es alta. La mayoría de las palabras están escritas correctamente y la expresión es buena. Se detecta algún error en la aplicación de la normativa APA en las referencias bibliográficas.	La calidad de la documentación es muy alta. La expresión escrita es impecable y las normas lingüísticas son correctas. La normativa APA se aplica correctamente.

CALIFICACIÓN:

1. 20 / 15 / 10/ 5 puntos = 20 puntos
2. 40 / 30 / 20 / 10 puntos= 40 puntos
3. 20 / 15 / 10/ 5 puntos= 20 puntos
4. 20 / 15 / 10/ 5 puntos= 20 puntos

TOTAL = 100 PUNTOS

Anexo VII. Calificaciones de los alumnos

Comentarios privados



Noemí Serrano Alumna ...
5 feb a las 16:47

Buenas tardes , buen trabajo en general, has puesto atención a las instrucciones, exponiendo de un modo adecuado todo el contenido, ejemplos y el comentario sobre la noticia que mencionas. Te ha faltado cuidar un poco más la presentación de diapositivas y esa confusión en las primeras diapositivas. Además, muy buen trabajo con el Kahoot.

NOTA: 7

Comentarios privados



Noemí Serrano Alumna ...
5 feb a las 16:51

Buenas tardes , muy buen trabajo en general, cuidando el diseño de la presentación, bien expuesto y respetando cada punto de las instrucciones que os di. Además, muy buen trabajo con el Kahoot.

NOTA: 8,5

Comentarios privados



Noemí Serrano Alumna ...
5 feb a las 16:42

Buenas tardes , una presentación cuidada en cuanto al diseño, te ha faltado poner atención a las instrucciones en cuanto al contenido, poner ejemplos y algún video. Cuidado con la ortografía y la bibliografía.

NOTA: 5

Añade un comentario ...

Comentarios privados



Noemí Serrano Alumna ...
5 feb a las 16:38

Buenas tardes , muy buen trabajo en general, has puesto atención a mis instrucciones y has puesto todos los puntos del contenido. Además has entregado una exposición con un diseño muy cuidado, y muy bien expuesto. Cuidado con la ortografía.

NOTA: 8,5

Añade un comentario ...


Copia de Presenta...


Comentarios privados



Noemí Serrano Alumna ...
5 feb a las 16:35

Buenas tardes , buen trabajo en general, te han faltado algunas cosas sobre el contenido, algún ejemplo más y cuidado con la normativa APA.

NOTA: 7

Añade un comentario ...

Publicar

Comentarios privados



Noemí Serrano Alumna ...
5 feb a las 17:03

Buenas tardes , debes cuidar más la presentación de diapositivas y no poner tanto texto (al final, no es más que un guion para ayudarte a exponer). También, debes tener más cuidado a la hora de organizar la exposición, de lo que quieres expresar y cómo lo quieres expresar.

NOTA: 5

Añade un comentario ...

Anexo VII. Cuestionario final o posterior a la aplicación de la PDI

EVALUACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS (Marca con una “X”)

1. ¿Cómo calificarías tu experiencia general con la nueva metodología educativa?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy mala

2. ¿Te sientes más motivado/a para aprender con esta nueva metodología?

- Muy motivado/a
- Algo motivado/a
- Neutral
- Poco motivado/a
- Nada motivado/a

3. ¿Consideras que la nueva metodología facilita tu comprensión de los temas?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. ¿Qué tan accesibles consideras los recursos y materiales proporcionados?

- Muy accesibles
- Accesibles
- Neutral

- Poco accesibles
- Nada accesibles

5. ¿Cómo calificarías la interacción con tus compañeros durante las actividades?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy mala

6. ¿Te gustaría continuar utilizando esta metodología en el futuro?

- Definitivamente sí
- Probablemente sí
- No estoy seguro/a
- Probablemente no
- Definitivamente no

7. ¿Qué aspectos de la nueva metodología te han gustado más?

8. ¿Qué aspectos crees que podrían mejorarse?

9. ¿Tienes algún comentario adicional sobre tu experiencia con la nueva metodología?